

Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Perspektifler

Editörler:

Prof. Dr. Ömer SOLAK

Erkam KÜÇÜK



yaz
yayınları

Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Perspektifler

Editör

Prof. Dr. Ömer SOLAK

Erkam KÜÇÜK

yaz
yayınları
2026

Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Perspektifler

Editör: Prof. Dr. Ömer SOLAK

ORCID: 0000-0001-5816-4241

Editör: Erkam KÜÇÜK

ORCID: 0009-0005-1323-103X

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8926-44-6

Ağustos 2026 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3 İncehisar/ AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

Önsöz

Bilimsel araştırmalar, farklı disiplinlerin bilgi birikimini ortak bir zeminde buluşturduğu ölçüde gelişmekte ve yeni ufuklar kazanmaktadır. Sosyal ve beşerî bilimler ise insanı, toplumu ve kültürü çok yönlü bir bakış açısıyl a ele alan dinamik yapısı sayesinde bu gelişimin en önemli alanlarından birini oluşturmaktadır. Elinizdeki eser, farklı üniversitelerde görev yapan araştırmacıların özėün çalışmalarını bir araya getirerek disiplinler arası akademik etkileşime katkı sunmak amacıyla hazırlanmıştır.

Kitapta yer alan bölümler; dil, edebiyat, tiyatro, folklor, halk kültürü, tarih, basın tarihi, din bilimleri, tasavvuf, eğitim bilimleri, Türkçe eğitimi, yabancılara Türkçe öğretilimi, iletişim ve tasarım gibi sosyal ve beşerî bilimlerin farklı çalışma alanlarını kapsamaktadır. Bunun yanında yapay zekâ uygulamalarının divan şiiri çalışmalarında kullanılması gibi güncel ve yenilikçi yaklaşımlara da yer verilerek klasik araştırma konuları ile çağdaş bilimsel yöntemler aynı akademik çatı altında buluşturulmuştur. Bu çeşitlilik, yalnızca disiplinler arası etkileşimi güçlendirmekle kalmayıp farklı bakış açıları ve yeni araştırma perspektiflerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır.

Eserde yer alan çalışmalar; metin incelemeleri, kuramsal değerlendirmeler, kültürel analizler, eğitim araştırmaları ve uygulamaya yönelik incelemeler aracılığıyla kendi alanlarına özėün katkılar sunmaktadır. Kitabın; akademisyenler, araştırmacılar, lisansüstü öğrencileri ve sosyal bilimlere ilgi duyan okuyucular için önemli bir başvuru kaynağı olacağına, alandaki yeni araştırmalara katkı sağlayarak bilimsel üretimi teşvik edeceğine inanıyoruz.

Bu eserin ortaya çıkmasında emeği geçen tüm bölüm yazarlarına bilimsel katkıları için teşekkür eder; titiz değerlendirmeleriyle sürece katkı sağlayan hakemlere, yayın kuruluna ve yayın sürecinde görev alan herkese şükranlarımızı sunarız.

Elinizdeki kitabın sosyal ve beşerî bilimler alanındaki araştırmalara değerli katkılar sunmasını, disiplinler arası iş birliklerini teşvik etmesini ve bilim dünyası için kalıcı bir başvuru kaynağı olmasını temenni ediyor, tüm okuyucularımıza faydalı olmasını diliyoruz.

Editörler

Prof. Dr. Ömer Solak
Erkam Küçük

Foreword

Scientific research advances through the integration of knowledge across different disciplines, opening new horizons for scholarly inquiry. The social sciences and humanities, with their dynamic structure that examines individuals, societies, and cultures from diverse perspectives, constitute one of the most significant fields contributing to this development. This volume has been prepared with the aim of fostering interdisciplinary academic interaction by bringing together original studies conducted by researchers from various universities.

The chapters included in this book cover a wide range of disciplines within the social sciences and humanities, including language, literature, theatre, folklore, folk culture, history, press history, religious studies, Sufism, educational sciences, Turkish language education, teaching Turkish as a foreign language, communication, and design. In addition, the volume incorporates contemporary and innovative approaches, such as the application of artificial intelligence to the visualization of Divan poetry, thereby bringing together classical research topics and modern scientific methodologies within a single academic framework. This diversity not only strengthens interdisciplinary collaboration but also contributes to the development of new perspectives and research directions.

The studies presented in this volume offer original contributions to their respective fields through textual analyses, theoretical discussions, cultural analyses, educational research, and practice-oriented investigations. We believe that this book will serve as a valuable reference for academics, researchers, graduate students, and all readers interested in the social sciences and humanities, while also encouraging further scholarly inquiry and contributing to the advancement of academic knowledge.

We would like to express our sincere gratitude to all contributing authors for their valuable scholarly contributions to this volume. We also extend our appreciation to the reviewers, the editorial board, and everyone involved in the publication process for their meticulous efforts and dedicated support.

We sincerely hope that this book will make a meaningful contribution to research in the social sciences and humanities, promote interdisciplinary collaboration, and serve as a lasting academic resource for the scholarly community. We trust that it will be both beneficial and inspiring to all its readers.

Editors

Prof. Dr. Ömer Solak
Erkam Küçük

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

Önsöz.....	ii
Foreword	iii
Edebiyat ve Dil Araştırmaları.....	viii
Uyumsuz tiyatronun anti-kahramanları: Memet Baydur'un <i>Kamyon</i> ve Tom Stoppard'ın <i>Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler</i> adlı oyunlarının metinlerarası incelemesi.....	1
Banu Öğünç	1
Space, power, and gender in Johnson's <i>Rasselas: Visiting the Happy Valley</i>	15
Ömer Öğünç	15
Parçalanmış dil ve donmuş özne: Lukacsçı söyleşme perspektifinden Oblomov'un ontolojik sessizliği	27
Sibel Cengiz Yıldırım.....	27
Mehmet Muzaffer Mecmuası'nı üst kurmaca örneği olarak okumak	39
Asiye Sezgin Tüylü	39
B. Vahabzade <i>Poemaları</i> üzerine eleştirel bir okuma.....	45
Yegana Hüseynova	45
Ulusal tiyatronun oluşumunda dramaturjinin rolü	53
Əsmər Hüseynova.....	53
Khagani Shirvani in Turkish scientific circles.....	59
Elnara Zeynalova	59
Bir cumhuriyet aydını Ali Yusif (Yusifzade).....	65
Könül Gulusoy	65
Abbas Şahat'ın edebî mirasında çocuk yetiştirme üzerine	73
Nesima Hasanova	73
Sadiq Hüseynov.....	73
Bağır Babayev.....	73
Mekân tanıklığında bir şehir: Hür Şehrin İnsanları.....	89
Murat Korkutan	89
Puldan Taştan Lahanadan adlı eserin değer ve batıl inanç ekseninde değerlendirilmesi	97
Selvi Demir	97
1960'lı yıllar kitap dünyasını <i>Kitap Belleten</i> aracılığıyla izlemek.....	107
Berkay Çetin	107
Bir adlandırma meselesi üzerine	123
Çağlayan Yılmaz	123
Etnotoponimlerin semantik sınıflandırılması ve incelenmesinin bazı sorunlarına dair	135
Cemile Meherremova	135
Sözlü iletişimde bağlam temelli savunma stratejileri ve belirsiz söz eylemlerin edimbilimsel işlevleri	143
Fatma Gerez Taşgın.....	143
Ahmet Ali İbişoğlu	143
Ankara Gölbaşı halk kültüründe <i>sevgi çiçeği</i> (centaurea tchihatcheffii)	157
Ali Bedir	157
Toplumsal değişim bağlamında Mersin yayla kültürü	167
Beyza Eroğlu	167

Nahçıvan aşık şiirinin kökleri: folklor ve milli -manevi değerler	179
Zafail kızı Tarana Gabulova.....	179
Ardahan, Kars ve Iğdır illerinin basın tarihi.....	183
Ertuğrul Aydın	183
Karakalpakistan atasözlerinde eğitim kavramının etnopedagojik tahlili	189
Seçkin Sarpkaya.....	189
Pınar Fedakar	189
Emine Varışoğlu Sarpkaya	189
Arnavutluk'ta ideolojik tahkimattan kültürel diplomasiye: edebiyat, dil ve eğitimde paradigma dönüşümü.....	201
Eren Yiğitoğlu	201
Rus ve Osmanlı modernleşmesi bağlamında Yevgeniy Bazarov ile Selâhattin Darvınoğlu'na karşılaştırmalı bir bakış.....	221
Ekrem Güzel	221
Yapay zekâ araçlarıyla divan şiirini görselleştirmek üzerine.....	231
Sema Levent	231
Tasavvuf edebiyatında nefis ve insan eğitimi.....	257
Refika Balcı.....	257
İlasü'l Enbiyâ'da geçen din ve inançla ilgili söz varlığı.....	265
Büşranur Aslan	265
Ebü'l-Hasan Harakânî'nin Divân-ı Kebîr'deki manevi gölgesi.....	279
Gülcan Abbasoğulları	279
İhvân-ı Safâ' da beşerî ve ilâhî aşk.....	289
Nejla Akkoyun.....	289
Eğitim Araştırmaları	297
Tasarım eğitiminde enformasyon tasarımı: bir veri okuryazarlığı perspektifi.....	299
Abdurrahman Cihad Kayaduman	299
Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandığı kelimeler.....	307
Süleyman Ünlü	307
Erkam Küçük.....	307
Yabancılar Türkçe öğretiminde aracılık becerileri: Yeni İstanbul B1-B2 ders kitapları üzerine	327
Cenan İşci	327
Devrim Sıla Kara.....	327
Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına etkisi	342
Nevin Akkaya	342
Hakan Çivğin	342
Türkçe öğretmeni adaylarının karakter ve değerler eğitimine yönelik metaforlarının incelenmesi	350
Abdusselam Köse	350
Türkçe 6. sınıf ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme	357
Anıl Önder	357

Edebiyat ve Dil Araştırmaları

Uyumsuz tiyatronun anti-kahramanları: Memet Baydur'un *Kamyon* ve Tom Stoppard'ın *Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler* adlı oyunlarının metinlerarası incelemesi

Banu Öğünç*

Giriş

Varoluşçu düşünceden beslenen uyumsuz tiyatro, İkinci Dünya Savaşı'nın derin izler bıraktığı savaş sonrası dönemin bir ürünü olarak edebiyat sahnesine girmiştir. 1950'li ve 1960'lı yıllarda insan varoluşunun anlamsızlık sorununu merkeze alan oyunlar, izleyici kitleleri üzerinde son derece güçlü bir etki uyandırmıştır. Bu süreçte Samuel Beckett, kaleme aldığı *Godot'yu Beklerken* adlı yapıtıyla akımın kurucu temsilcileri arasındaki yerini sağlamlaştırmıştır. Beckett'in etkisi yalnızca çağdaşlarıyla sınırlı kalmamış; başta İngiliz ve Amerikalı tiyatro yazarları olmak üzere pek çok oyun yazarı uyumsuz tiyatronun biçimsel ve tematik özellikleri bakımından derinden etkilenmiştir. İngiliz tiyatrosundan Tom Stoppard ve Türk tiyatrosundan Memet Baydur, bu etkiyi yapıtlarına özgün bir biçimde yansıtan iki önemli oyun yazarı olarak öne çıkmaktadır. Her ikisi de kendi edebiyat alanlarında önemli birer eser sayılan *Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler* ile *Kamyon*, akademik çevrelerde çeşitli araştırmalara konu olmuştur; ne var ki bu çalışmalar söz konusu oyunları büyük ölçüde birbirinden bağımsız biçimde ele almıştır. Oysa bu çalışma, iki oyunu metinlerarasılık kuramı çerçevesinde ve yarattıkları anti-kahraman figürler ekseninde karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu iki eserin seçilmesindeki bir diğer önemli etken de her iki oyun yazarının uyumsuz tiyatronun temsilcileri arasında sayılmamasıdır. Kariyerleri boyunca hem Stoppard hem Baydur uyumsuz tiyatrodan etkilenmiş fakat kaleme aldıkları eserlerde uyumsuz tiyatroya bağımlı kalmamışlardır. Stoppard ve Baydur, uyumsuz tiyatronun kodlarını doğrudan aktarmak yerine bu kodları kendi sanatsal anlayışlarıyla harmanlayarak özgün bir dramatik dil geliştirmiştir. Baydur, absürt bir evren kurarken dönemin Türkiye'sine özgü toplumsal bir meseleyi – iç göç olgusunu – anlatısına dahil etmektedir. Stoppard ise Shakespeare'in *Hamlet* tragedyasında yalnızca ikincil karakterler olarak yer alan Rosencrantz ve Guildenstern'i oyununun odak figürleri hâline getirerek güçlü bir metatiyatro örneği ortaya koymaktadır. Böylece her iki oyun da farklı dönem ve kültürlerden gelen birer anti-kahraman portresi sunmaktadır. Bu çalışma, nihayetinde Beckett'in uyumsuz tiyatroya kazandırdığı anti-kahraman kavramının Stoppard ve Baydur tarafından nasıl dönüştürüldüğünü ve yeniden kurgulandığını karşılaştırmalı bir perspektiften ortaya koymayı hedeflemektedir.

* Doç.Dr. Aksaray Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, banuogunc@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8794-7464>.

Uyumsuz tiyatronun izinde

Geleneksel gerçekçi tiyatronun ortaya koyduğu özellikleri reddeden uyumsuz tiyatro, 20. yüzyıla damgasını vurmuş bir tiyatro akımıdır. İkinci Dünya Savaşında yaşanan şiddete karşın yaşamın anlamsızlığına odaklanan uyumsuz tiyatro, varoluşçu felsefeden ilham alır. Bu felsefi akımın ortaya koyduğu şekliyle, dünya anlamsız bir yerdir ve insanların dinden ya da metafizik köklerinden kopmuş olmaları eylemleri anlamsız hale getirir. Uyumsuz tiyatronun sahneye aktardığı bu anlamsızlık daha önce sahnelenen oyunlarla karşılaştırıldığında izleyiciyi şaşkınlığa uğrattı. İzleyici için en çarpıcı olan da uyumsuz tiyatronun insanın varlığını anlamsız kılan bakış açısı idi. Aktarılan mantıksızlık ve anlamsızlık, dünya savaşının ardından yaşanan “ahlaki, dini, siyasi ve toplumsal yapıların çöküşüne”* (Abbottson, 2003: 1) verilen bir tepkiydi.

Varoluşçu felsefeden etkilenecek döneme tepki olarak yazılan bu oyunları kuramsallaştıran isim ise Martin Esslin’dir. 1960 yılında yayınladığı aynı isimli kitabıyla “Absurd Theatre” (Uyumsuz Tiyatro) terimini literatüre kazandırmıştır. Bu terimle beraber bu akımın ve özelliklerinin tanımını yapmıştır. Absürt kelimesinin sözlük anlamı “saçma” (TDK) olarak verilirken, Esslin kelimenin sözlük anlamının dışında akla ve toplumsal kurallara aykırı anlamı üzerinden “absurd” kelimesini bu akımı tanımlamak için kullanır (Esslin, 2004: 23). Esslin’in savunduğu üzere, saçma olmaktan çok kaotik dünyadaki anlamsızlığa vurgu ön plandadır. Şener, Esslin’in uyumsuz tiyatroyu kuramsallaştırmasını şu şekilde açıklar:

Absürd sözcüğü, akla, mantığa uymayan, saçma, boş, anlamsız anlamına gelir. Camus, bu sözcüğü biraz farklı bir anlamda, her şeyin akla mantığa aykırılığını, saçmalığını, tutarsızlığını anlamış kişi ya da us anlamında kullanmıştır. Martin Esslin, absürd dram tanımını yaparken Camus’dan yola çıkarak, ‘insan durumunun saçmalığının verdiği metafizik acının dramı’ açıklamasını yapmıştır. (2006: 300)

Bir diğer tanım da Yılmaz Arıkan tarafından şu şekilde yapılmıştır: “Absürd Tiyatro’yu tanımlamak için yaratılmış bir terim. 1950’lerden bu yana illüzyonu ve özdeşleşmeyi reddeden ve mantık dışı olay ve diyaloglara yer vererek seyircinin ‘normal’ ve doğal beklentilerine karşı gelen tüm oyunlar için kullanılmıştır” (2011: 46-47). Bu çalışmada da tercih edildiği üzere, Türkçede “Absürt Tiyatro” yerine “Uyumsuz Tiyatro” teriminin neden tercih edilmesi gerektiğini İpşiroğlu belirtir:

[...] Absürd tiyatrodaki [...] tam tersine eleştiren, sorunları deşen, onların özüne giden, bilinçaltının derinliklerine indiği zaman da onu gün ışığına çıkarmaya çalışan bir akılcılıkla, bilinçli bir tutumla karşılaşılıyor. Uyumsuz tiyatro yazarları, sürrealistler gibi aklın kavrayamadığı, erişemediği, inanılmaz yaşantılar üzerine değil, günlük yaşam düzeyinde oluşan gerçekler üzerinde duruyorlar. Ayrıca bu yazarlar akla tersdüşen ya da ona aykırı olanla da uğraşmıyorlar, bu nedenle ‘absürd tiyatro’nun ‘anlamsız’ ya da ‘saçma tiyatro’ diye tanımlanmasını da doğru bulmuyorum. Burada mantıksal bir çelişki değil, gerçekçilik düzeyinde alışkanlıkların, gelenek ve törelerin dondurduğu kalıplarla yaşam arasındaki tutarsızlık, uyumsuzluk söz konusudur. Bu tiyatro akımında görünüşteki çelişki, izleyicinin dikkatini her zaman yaşamdaki bir

* Bu çalışmadaki tüm İngilizce kaynaklar yazar tarafından çevrilmiştir.

uyumsuzluğun üzerine çeker. Uyumsuz tiyatro yapıtlarını anlamak istiyorsak, gerçekçilik düzeyinden ayrılmamaya çalışmalıyız. Bu nedenle 'uyumsuz tiyatro' deyimini kullanmayı daha doğru buldum. (1996: 10-11)

İpşiroğlu, Esslin'in ortaya attığı terimin Türkçe çevirisini yorumlarken bir yandan da uyumsuz tiyatronun tanımını ortaya koyar. Uyumsuz tiyatro yazarlarının amacı yaşamdaki uyumsuzluğu ve anlamsızlığı seyirciye aktarmaktır. Türkçe kullanımındaki uyumsuz ifadesini hak eder şekilde bu akıma dâhil edilen eserlerdeki karakterler acımasız ve kayıtsız bir evrende kaderlerini kontrol edemezler ve doğası gereği anlamsız bir hayat sürerler. Uyumsuz tiyatro örneği olan oyunlar, kendilerini rahat ve güvende hissettiren kesinlikleri sorgulayarak izleyicileri insanlık durumunun anlamsızlığı ve gizemiyle yüzleşmeye zorlar. Sonuç olarak, Esslin'in 1960'da dönemin oyunlarını inceleyerek kuramsallaştırdığı şekliyle uyumsuz tiyatro, gerçekçi olay örgülerini, net motifleri ve mantıklı diyalogları bir kenara bırakarak, amaçsız ve anlaşılmaz bir dünyayı yansıtan bir tiyatro türüdür.

Şener'in ifadesiyle "Absürd Tiyatro'nun ilke ve kuralları dondurulmuş, hatta belirlenmiş değildir. Bu akım içinde saydığımız her yazarın, her sahneye koyucunun kendine özgü bir deyişi, bir biçemi vardır" (2006: 297). Buna rağmen, Esslin *The Theatre of the Absurd* kitabında uyumsuz tiyatronun genel çerçevesini çizer. Bu bağlamda, olay örgüsünün yokluğu, sembolik ve dengesiz karakterler, bozuk dil ve iletişim, belirsiz mekânlar ve trajikomik üslup bu akımın belli başlı özellikleri olarak ele alınmaktadır. Uyumsuz tiyatrodaki geleneksel bir hikâye anlatımı ya yoktur ya da çok azdır. Giriş, gelişme ve sonuç sürecinden ziyade gelişmeyen ya da çözüme kavuşmayan olaylar döngüsel bir yapıda aktarılır. Bu "konusuz" oyunlarda parçalanmış ve bozuk kompozisyon vardır. Olay örgüsü bakımından net bir başlangıcın, ortanın ve sonun olmadığı bu anlatılarda zaman ve mekân da belirsizdir. Dış dünyadan kopuk soyut bir mekânda geçen olaylar, geçmiş ve geleceği belirsiz bir konuma getirir.

Bu çalışma açısından bakıldığında, örnekleriyle tartışılacağı üzere, uyumsuz tiyatro anti-kahramanları sahneye taşır. Oyun kişileri bireylerden çok birer semboldür. Hem fiziksel hem de ahlaki açıdan çöküş içindedirler ve sunulan durumun ötesinde iç dünyalarına dair herhangi bir bilgi verilmez. Oyun boyunca, bu anti-kahramanlar anlamsız, tekrarlayan ya da anlaşılmaz diyaloglar kurarlar. Tutarsız iletişim ve kelime oyunları, türün yazarlarının dile ait inançlarını ve güvenlerini yitirdiğini örnekler şeklinde oyun metinlerinin önemli bir parçasıdır. Diyaloglar mantığa aykırıdır ve konular sebepsiz yere değişir. Karakterler birbirleriyle gerçek anlamda iletişim kuramazlar çünkü uyumsuz tiyatro yazarları için dil bir iletişim kaynağı değildir. Aksine, dil yaşamdaki anlamsızlığı göstermenin başka bir yoludur. Uyumsuz tiyatronun üstünde durulması gereken bir diğer özelliği de mantık ve nedensellik eksiklikleridir. Oyunlarda aktarılan mantıksız davranışlar ve beklenmedik gelişmeler, seyircideki rasyonel beklentileri sarsar. Mantık ve nedensellik eksiklik gerek dilde, gerek olay örgüsünde oyun boyunca yansıtılmaktadır.

Özellikleriyle beraber, uyumsuz tiyatronun ele aldığı belli başlı temalar da ortak yönler barındırır. Anlamsız bir dünya ve bireyin yalnızlığı bu temalar arasından öne çıkar. Bu temalar, bir bakıma, önceki nesillerin "kesinliklerinin" ve "varsayımlarının" "sınıldığını ve yetersiz kaldığının, bunların ucuz ve bir bakıma çocukça hayaller olarak itibarını yitirdiğinin" kabulünden ibarettir (Esslin, 2004: 23). 20. yüzyılda, yine savaş döneminin bireyler üzerinde bıraktığı bir etki olarak, dine olan inancın azalması yaşamın anlamsızlığı fikri üzerinde

belirleyici olmuştur. Ölümünden sonraya inanan kişi hayatını oraya ulaşmak için bir araç olarak algımlarken, inanmayan kişi ya hayatın bir amacı olmadığı sonucuna varmak ya da hayatı için alternatif bir gerekçe bulmak zorunda kalır. Bu anlamsızlık uyumsuz tiyatronun karakteristik bir özelliğidir: Oyunlardaki temel tema olarak yazarlar tarafından aktarılır. Uyumsuz tiyatro akımına dâhil edilen oyun yazarları metinlerini üretirken bir akıma ait olduklarının farkında değillerdi. Esslin'in de ifade ettiği üzere, her biri kendini "kendi özel dünyasında kopuk ve izole olmuş, yalnız bir yabancı" (2004: 22) olarak görüyordu. Kendi kopuk ve izole dünyalarını bu türün genel bir teması olarak metinlerinde yansıttılar. Bu metinlerde aktarılan oyun kişileri başkalarıyla bağ kuramayan, kendi dünyalarında kendi anlamsızlıklarını yaşayan bireyler olarak aktarılırlar.

Anti-kahraman

Tüm karakteristik özelliklerinin içerisinde, ele aldığı temel temalar eşliğinde, uyumsuz tiyatro anti-kahramana dayanır. Genel hatlarıyla, anti-kahraman, antik Yunandan beri aktarılan kahraman tipinin aksine kahramanlık erdemlerinden yoksun, kusurlu ve ahlaki açıdan belirsiz bir karakterdir. Fakat sadece bir "kötü adam" diye adlandırmak eksik olur. Bir anti-kahraman, hikâyelerde var olan kötü karakterin aksine doğru bir amaç uğruna yanlış yolu seçen kahramandır. Edebiyatta yer alan kahraman tipinin kötü karakter şeklindeki zıttı yerine, kahramanlık idealini değersizleştiren bir karakter olarak anti-kahraman ismini alır. Anti-kahraman teriminin bir göstergesi olarak tüm kusurlarına rağmen hikâyenin merkezinde olan kişidir. Edebi terimler sözlüğünde M. H. Abrams anti-kahraman için şu tanımlı yapar: "Modern bir roman veya oyunda, karakteri ciddi bir edebi eserin geleneksel kahramanı veya başkahramanı ile ilişkilendirdiğimiz özelliklerden büyük ölçüde farklı olan ana karakter. Anti-kahraman, ihtişam, haysiyet, güç veya kahramanlık sergilemek yerine, dar görüşlü, alçakgönüllü, pasif, beceriksiz veya dürüst olmayan bir kişiliktir" (1999: 11). Genel anlamda anti-kahramanlar kusurlu, sıradan, travma yaşamış ya da asi karakterlerdir. Okuyucu ya da izleyici için anti-kahramanı cazip kılan iç çatışmaları ve toplumsal marjinalleşmeleridir. Anlatı açısından, bu karakterler basit "iyilik-kötülük" karşıtlığının dışına çıkarlar ve okuyucu ya da izleyicileri karmaşık ahlaki ve duygusal alanları keşfetmeye davet ederler. Shafer ve Raney bunu net bir şekilde belirtir: "Geleneksel kahramanların ahlaki kusurları yoktur. Anti-kahramanların ise vardır ve bu kusurlar, hikâyenin gelişmesinde önemli bir rol oynar" (2012: 1030). Anti-kahramanın içinde bulunduğu karmaşık ahlâki ve duygusal alanlar da temaları yansıtmaları açısından bu kişileri uyumsuz tiyatro için uygun birer oyun kişisi yapmaktadır.

Tarihsel olarak kavramın ortaya çıkışına bakıldığında anti-kahraman terimi Dostoyevski'ye ithaf edilse de 19. yüzyıl öncesinde benzer özellikler taşıyan edebi kişilere rastlamak mümkün. Bu bağlamda, 16. ve 17. yüzyıla ait kitapçıları incelemesi sonucunda Lena Liapi, suçlu karakterlerin yoksul ve dezavantajlı kesimlerin ötekileştirilmesi amacıyla kısa öykülere dâhil edildiğini aktarır (2019: 53-54). Anti-kahramanın tarihsel ortaya çıkma süreciyle alakalı olarak Cervantes'in 1605 tarihli Don Kişot karakteri Baldick tarafından anti-kahraman terimi için örnek bir figür olarak belirtilir (2001: 13).*

* Bu çalışmanın asıl amacı anti-kahraman kavramının ortaya çıkışını incelemek olmadığından daha detaylı bir tarihsel inceleme yapılamamıştır. Konuyla ilgili daha detaylı bilgi için Murat Kadiroğlu'nun "A Genealogy of Antihero" başlıklı makalesine başvurulabilir.

Anti-kahraman tipinin edebiyattaki varlığı Carl Jung'un karakter arketiplerine ilişkin teorisi bakımından da ele alınabilir. Jung'un ortaya koyduğu arketiplerden biri düzenbaz figürüdür. Jung'un kuramlaştırdığı bu figür baş belası ve zevk düşkünü olarak bilinir: Ahmaktır, hayatın anlamsızlığını anlar, ancak bununla başa çıkabilmek için oyunlar oynamak ve şaka yapmak zorundadır. Kahkaha yoluyla üzüntüyü hafifletebilmesi ve dünyayı yeniden yorumlayabilmesi, yani kahkaha ve oyuna olan yatkınlığı düzenbaz arketipini çelişkili ve belirsiz bir doğaya sahip bir varlık haline getirir (Hynes and Doty, 1997: 1-13).

Edebi bir terim olarak anti-kahraman, Brombert'in de ifade ettiği şekilde 19. yüzyılda Dostoyevski'nin *Yeraltından Notlar* eseri ile ön plana çıkmıştır (1999: 1). Anti-kahraman figürünün göz önüne gelmesi ise İkinci Dünya Savaşı sonrasına denk gelmektedir. Kavramın kökenleri eski ve komik geleneklere dayanmakla beraber, 19. yüzyılda somut bir anlam kazanan anti-kahraman figürü yirminci yüzyılın ortasından sonra yaygınlaşmıştır. Savaş döneminde yaşanan yıkımın neden olduğu travma ve hayal kırıklıkları kahramanlık ideallerinin sarsılmasına neden olur. Anti-kahraman savaş sonrası dönemde bireyin içinde bulunduğu durumların daha gerçekçi bir yansıması olduğundan, başta uyumsuz tiyatro olmak üzere dönemin varoluşçu edebiyat akımları anti-kahramanı merkeze yerleştirir. İdealle edilmiş kahramanın yerini alması anti-kahramanın toplumların çatışmalarına ve ahlaki belirsizliklere daha uygun olan kusurlu, sıradan ya da marjinal bireyleri betimlemesiyle bağlantılıdır. Uyumsuz tiyatronun anti-kahramanla olan ilişkisi Jovan Hristic'in tanımından da çıkarılabilir. Hristic, uyumsuz tiyatrodaki "karakterlerin psikolojik ya da toplumsal olarak belirlenmiş nedenlere bağlı olarak hareket etmediklerini" (1972: 359) vurgular.

Baydur ve onun gözünden bir anadolu hikâyesi

Memet Baydur Cumhuriyet döneminin önemli yazarlarından biridir. 1951 yılında Ankara'da dünyaya gelen Baydur, İngiltere'deki Londra Üniversitesi'nde yarım bıraktığı sosyoloji eğitiminin ardından yazarlık kariyerine odaklanır. Eşi Sina Baydur'un diplomatik görevi nedeniyle farklı ülkelerde ikamet eden Baydur hem tiyatro eserleri hem de öykü türünde eserler kaleme alarak hayatı boyunca verimli bir yazarlık kariyeri sürdürmüştür. Başta Devlet Tiyatroları ve farklı şehir tiyatroları tarafından sıklıkla oyunları sahnelenen bir tiyatro yazarı olmakla beraber oyunları başta İngilizce olmak üzere farklı dillere çevrilmiş ve sahnelenmiştir. İlk oyunu *Limon*'u 1982'de kaleme alan Baydur, ölümüne kadar yirmi altı tiyatro metni kaleme almıştır (Yüksel, 2011: 80). Hem Türk edebiyatından hem de dünya edebiyatından isimlerden etkilenen Baydur, uyumsuz tiyatronun belli başlı temsilcileri ve eserleriyle de tanışma fırsatı bulmuştur. Baydur bu durumu bir söyleşide şu şekilde belirtir: "Elbette, S. Beckett, Ionesco ve diğer absürd oyun yazarlarını okuyarak işin içine girdim" (2002: 64). Uyumsuz tiyatronun Baydur üzerindeki etkilerini yazdığı ilk tiyatro eseri olan *Limon*'da gözlemleyebilmek mümkündür. Bu bağlamda birçok akademik çalışma bulunmakla beraber, Baydur'u sadece uyumsuz tiyatro yazarı ya da uyumsuz tiyatronun Türk tiyatrosundaki temsilcisi diye nitelendirmek eksik olacaktır. Baydur'un Türk tiyatrosundaki yerini tanımlayan unsur, oyunlarında uyguladığı uyumsuz tiyatro özellikleri değildir. Baydur'un uyumsuz tiyatronun özellikleri açısından ele alınabilecek oyunları bulunmakla beraber kaleme aldığı tüm oyunları aynı özellikler altında toplamak mümkün değildir. Aksine, oyunlarındaki teknik özelliklerden çok Baydur'un 1980'lerdeki çalkantılı Türkiye gündemine oyunlarda getirdiği bakış açısı ön plandadır. Sevda Şener de Baydur'un eserlerini bu açıdan yorumlar: "Memet Baydur

gözlemlediği gerçeklerden yola çıkan, fakat gerçekçi tiyatronun alışılmış kalıplarının dışında bir düzenlemeyle, gerçekleri yansıtarak eleştiren değil, sorgulayarak yerinden oynatan oyun yazarımız olmuştur” (2011: 135). Uzun yıllar yurt dışı deneyiminin etkisiyle Baydur, dönemin Türkiye’sinin politik, sosyal ve ekonomik durumunu kendi üslubu ile oyunlarında ustaca yansıtmıştır. Baydur’un içinde bulunduğu dönemi oyunlarında yansıtmaya şeklini Ayşegül Yüksel şu şekilde ifade eder:

Baydur, örgütlü devlet baskısının Türkiye’de son derece etkili olduğu bir dönemde oyun yazmaya başlamıştır. Doğru olarak bilinenlerin dumanlı, sisli bir ortamda havada asılı kaldığı, her durumda her çeşit eylemin anlamının ve öneminin belirsizleştiği, inançların güven vericiliğini yitirdiği, bireyin topluma, toplumun bireye yabancılaştığı, suskun, durgun bir dönemdir bu. Baydur tiyatrosunun bir dolu kişisi, 12 Eylül’ün, toplumu sindirme, eylemsizleştirme yolunda kazandığı psikolojik başarının ürünleridir (1997: 134).

Kamyon

Baydur tarafından yerinden yurdundan edilen tüm köylülere adanan (1994: 129) *Kamyon*, Nisan 1990’da Madrid’de kaleme alınmıştır. Yüksel, Baydur’un metnini “Baydurca bir köy oyunu”(1997: 144) diye nitelendirir. Oyunda, kamyon şoförü, muavini ve iki hamalın Gaziantep’ten İstanbul’a mal taşırken kamyonlarının ıssız bir yolda bozulmasıyla oyun kişilerinin bekleme sürecinde başlarına gelenler aktarılır. Oyunda beklenen ve bir türlü gelmeyen tamirci uyumsuz tiyatronun en önemli temsilcilerinden Samuel Beckett’in *Godot’yu Beklerken* adlı oyununu çağırırsa da Baydur sosyolojik bir analizle göçün etkilerini uyumsuz tiyatro özellikleri üzerinden aktarır. Beckett’in oyunuyla arasındaki en temel farka Orkun Öngen de dikkat çeker: “Baydur’un oyununda bekleme, ontolojik bir yazgıdan çok, bozuk bir düzenin dayattığı edilgenlik hâli olarak anlam kazanır” (2006: 14).

Oyunda köyden kente göçen Şoför Necati, muavin Recep ile hamallar Abuzer ve Şaban, Recep’in önerisiyle saptıkları kestirme bir yolda kamyonlarının arızalanması sonucu dağ başında mahsur kalırlar. Yakında bir yerleşim yerine rastlamadıklarından çaresizlikle beklemeye başlarlar. Abuzer ve Şaban, taşımakta oldukları kutulardan birini, yiyecek bulabilmek umuduyla açarlar. Beklenenin aksine kutunun içinden bir eczaneye teslim edilecek oyuncak ayılar çıkar. Bir süre sonra Zülfü ve Zeynel adında iki köylü olay yerine gelir. Necati, başlarına gelenleri onlara anlatır ve köylüler, en yakın tamircinin kendi köylerinde yaşayan Angut Memed olduğunu söylerler. Bunun üzerine Necati, Recep’i Zülfü ve Zeynel ile Angut Memed’i getirmesi için gönderir. Necati, Recep’in dönmemesi üzerine Zülfü ve Zeynel’den onu da tamircinin yanına götürmesini ister. Bu belirsizlikte beklemek istemeyen Abuzer, memleketine dönmek üzere yola çıkar. Angut Memed ise önce kendini çırak olarak tanıtır daha sonra kasabaya gidip Necati’yi peşinden sürükler. Hem kimliğine hem de ne zaman dükkâna döneceğine dair belirsizlik yaratarak Necati ile dalga geçer. Necati, Şaban ve Recep ise tamirci arayışından vazgeçerek vakit geçirmek amacıyla kamyonunda kalan son kutuyu da açarlar.

Köyden kente göçün yarattığı anti-kahramanlar

Uyumsuz tiyatro örneği olarak iletişimsizlik ve hayatın anlamsızlığı temalarını içermekle beraber, Baydur gerekli olan anti-kahraman tipini oyunun tüm oyun kişilerinin üzerinden

yansıtır. Bozulan kamyonadaki kişiler olarak sadece Necati, Recep, Şaban ve Abuzer değil köylüler Zülfü ve Zeynel ile birlikte tamirci Angut Memed de birer anti-kahraman olarak aktarılırlar. Bu oyun kişilerini anti-kahraman yapan en önemli nokta da dönemin Türkiye'sinin bir gerçeği olarak köyden kente göç ile deneyimlenen kültürel ve sosyolojik boyutlarıyla arada kalmışlıktır. İyi niyetleri her zaman aktarılan bu oyun kişileri hatalarıyla var olurlar. Oyunun örgüsünün temellinde de Recep'in verdiği yanlış karar – kestirme diye bilmedikleri bir yola sapmak – ve Necati'nin onu sorgulamadan dinlemesi vardır. Recep ve Necati köyden kente göç etmiş iki oyun kişisi olarak iki kimlik arasında sıkışıp kalmıştır. Şehre adapte olamamış Türkçesiyle ele verdiği üzere Necati tam şehirli olamadan şehirle bağını şöyle ortaya koyar:

Necati: Medeniyetten hiç uzaklaşmamak lazım.

Recep: Buyur?

Necati: Asfalt yolu bırakmayceen... Seher ısıklarını arkandan ve önünden hiç eksik etmeyceen... Her bi yanın benzinci, kayfehane, ev, fabrika, filan olacak... O zaman kamyon mu bozuldu...? Zırt diye tamir ettirir, yoluna devam edersin... Ne isimiz var bizim dag baslarında? (1994: 136)

Necati'nin lafı Recep'in önerisiyle verdiği yanlış karara olsa da Necati'nin şehir özentisi bir yandan da kimliksel arada kalmışlığının göstergesidir. Zülfü ile olan konuşma yine köyden kente göçün kimlik üzerindeki etkisini gösterir:

Zülfü: Sen hepten şehirli misin Nicati Efendi?

Necati: Ne diyon lan sen?

Zülfü: Şehirli misin diyom?

Necati: Ha, şehirliyim tabi... Begenemedin mi? Kırk yıldır şehirde oturuyorum. (Duraklar) Tam göbегinde değil tabi... biraz kıyısında ama... olsun... şehir şehirdir ne de olsa. (1994: 166)

Necati gibi Recep de kendini ve şehirli kimliğini kabul ettirmek için köylülerle dalga geçer. Bu durumun örneği de Şaban ile aralarında geçen diyalogda görülebilir:

Recep: Ne diyorsun lan oğlum?

Şaban (Torbadan bir sise koka-kola çıkarır.) Dehe! Kakala içip serinle! (Bir pakette cips çıkarır) Cıbis ile beraber pek güzel!

Recep: Ulan dilini esek arısı soksun e mi? GukaGula'ya Kakala diyo duydun mu Necati Abi?

Necati: Medeniyetsiz hayvan, nolcek!

Şaban: Tilivizyonda da öyle diyorlar. (1994: 137)

Birer şehirli havası yaratmaya çalışarak arada kalmışlıklarını gizlemeye çalışırlar. Bu tavırları da onları birer anti-kahraman olarak görmemizi ve böylece onları benimsememizi sağlar. Kendi aralarında toplumsal bir hiyerarşi oturtmaya çalışsalar da – köylü-şehirli ve ast-üst gibi – aslında Necati, Recep ve Şaban da çıkarcıdır. Toplumda var olabilmek adına tutundukları

uyanık ve çıkarıcı tavırlar onların birer anti-kahraman olduklarının göstergesidir. Kendilerini kentli ya da köylü diye konumlandırırken yaşanan çelişkiler bir diğer anti-kahraman özelliğidir. Oyun kişilerinin hem çıkarıcı tavırları hem de çelişkileri okuyucuyu ve/veya izleyiciyi rahatsız etmekten ziyade oyun kişilerini kendilerine yakınlaştıran bir unsur olarak ortaya çıkar. Tüm çıkarıcı tavırlarına karşın, Necati, Recep ve Şaban birer anti-kahraman olarak pasiftirler. Çaresiz ve kontrol edemedikleri önceden belirlenmiş bir olay örgüsünün içinde sıkışıp kalırlar. Oyunun sonunda üçüncü sandığı açıp içinden çıkan kürelerle zamanı öldürmeyi içinde bulundukları durumu değiştirmeye yeğlerler.

Düzenbaz arketipine dönüş

İkinci Dünya Savaşı sonrası popülerliğiyle beraber anti-kahramanın temelini oluşturan düzenbaz tiplmesi Angut Memed oyun kişisiyle Baydur tarafından ele alınır. Düzenbaz ya da hilekâr diye adlandırabileceğimiz bu arketip sınırları aşma ve dönüştürücü yaramazlıklarla karakterize edilir. Genel anlamda normları sınavan, iktidar, ahlak ve değişimle ilgili kültürel gerilimleri ele alan bir figürdür ki Angut Memed'in tam olarak olay örgüsünde ve diğer oyun kişileri üzerinde böyle bir rolü vardır. Angut Memed öncelikle çırağ İsmail rolünü oynar. Recep'e kendini çırağ olarak tanıtır ve beraber tavlâ oynayarak gelmeyecek ustayı beklemeye başlarlar. Recep dönmeyince onu aramaya giden Necati de ustanın kasabaya kiraz bayramına gittiğini öğrenir. Bu sefer kasabaya Angut Memed'i aramaya gider. Angut Memed bu sefer Necati'yi kandırır. Olanları Necati'nin Recep'e aktarmasıyla öğreniriz:

Recep: Kasabaya gitmedin mi, abicim?

Necati: Gittim. İsmail de geldi benimle. Kasabanın girişinde kalabalıkta yitirdim onu. Sora ede Havuzlu Konak Otel'i buldum. Kapıda Benzinci Angut Memed'i sordum. İçerde arkadaşlarıyla rakı içiyor dediler. Girdim baktım...Bir masa zaten...beş altı kişi, üç beş de kadın oturmuşlar yeyip içiyorlar. Baktım İsmail de orada. Beni görünce güldüler. İsmail, 'Buyur Necati Bey, hoş geldin ey ünlü kamyon şiförü,' dedi. Güldüler. Buz kestim buz! Dimdik dikildim masanın başına. Benzinci Memed'i arıyorum dedim. (1994: 366)

Necati Angut Memed'in köye döndüğünü öğrenince geri geldiğini, bu sefer de benzinliğin kapısında "Kiraz Bayramındayım. Üç güne kalmaz dönerim. İmza..."(1994: 366) notu ile karşılaştığını aktarır. O noktada Necati ve Recep, Angut Memed'in onlarla nasıl oynadığını fark ederler. Olay örgüsündeki bu rolü, Nikola Danišová'nın bu arketipte dikkati çektiği noktayı örneklendirir:

Aktif bir figür (etken) olarak, hilekâr, eylemleri (yaramazlıkları) yoluyla olay örgüsünde çatışma ve gerilim yaratır. Kurgusal karakterlerin tipolojisi açısından bakıldığında, hilekâr, kurgusal evrenin belirlenmiş sınırlarını çarpıtarak (aşarak) bu evrene önemli ölçüde müdahale eden yıkıcı bir figür olarak nitelendirilebilir. (2022: 25)

Hem anti-kahramanın genelinde hem de düzenbaz figürünün özelinde altı çizildiği şekliyle, Angut Memed kötü bir kişi değildir. Aksine onunla ilgili verilen bilgiler Necati ve Recep ile oyun oynama şekline rağmen onu sempatik ve anlaşılır kılabilir. Zeynel ve Zülfü'nün aktardıklarından çıkarılabilecek şekilde Angut Memed aynı Necati, Şaban ve Recep gibi aidiyet sorunu yaşamaktadır. Angut Memed'in hikâyesini oyunda Zülfü aktarır:

Angut tamircidir, ustadır, çok traktör neyin tamir etti, Alamanya’da öğrendi on yıl, geldi burada tarlasını, davarını, nesini sattı savdı, kaavede kavga çıkardı, Muhtar işşek sudan gelinceye kadar dövdü, İstanbul’a getti, dikiş tutturamadı, bir yıla geri döndü, ilk televizyonu o getirdi [...] (1994: 335).

Angut Memed’in hikâyesi de yine bir toplumsal gerçeği vurgular. Kendince ekonomik ve sosyal sıkıntılardan Almanya’ya göçen, oraya ait olmadığı için dönen, her şeye rağmen şehirde tutunamayıp köyüne dönen Memed, dönemin toplumsal gerçeğinin yansımasıdır.

Tom Stoppard ve onun gözünden İngilizleşme hikâyesi

Bugün çağdaş İngiliz Tiyatrosunun olmazsa olmaz isimlerinden olan Tom Stoppard, Tomas Straussler adıyla o günün Çekoslovakya’sında 1937 yılında dünyaya geldi. Aslen Çek ve Yahudi asıllı olan Stoppard’ı ailesi, İkinci Dünya Savaşında Nazi tehlikesiyle karşı karşıya kalınca önce Singapur’a, Japonların bölgeyi işgali sonrasında da Hindistan’a göç etti. Singapur’da kalan babasının öldürülmesiyle annesi İngiliz subay Kenneth Stoppard ile evlendikten sonra ailecek İngiltere’ye yerleştiler (Bigsby, 1979: 4). Baydur gibi eğitim hayatını yarıda bırakan Stoppard, kariyerine gazetecilik ile başladı. “Afrika’daki bir havaalanının zemininde uzanmış, makineli tüfek mermileri daktilosunun üzerinden vızıldayarak geçerken” (Bradshaw, 1994: 91) haber hazırlama hayalleri kurarken kendini ikinci sınıf bir gazete için tiyatro ve sineme eleştiri yazıları yazarken buldu. Bu, Stoppard’ın tiyatro ile tanışmasını ve çağdaş İngiliz Tiyatrosunun mihenk taşlarından biri olmasını sağladı. Stoppard, kariyerini tiyatro yazarı olarak şekillendirmesini şu şekilde aktarır: “Neredeyse tamamen tarihsel bir tesadüf sonucu oyun yazarı oldum. Yazmaya başladığım dönemde, İngiltere’deki genç yazarlar oyun yazarı olmak istiyordu. 50’li yılların sonlarında, oyun yazarı olmak şehrin en gözde mesleği idi” (Bradshaw’tan alıntı, 1994: 94). Kariyerine radyo ve televizyon oyunları yazarak başlayan Stoppard farklı tür denemelerinin ardından çıkışını 1966 yılında *Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler* adlı metin ile yaptı. Bu oyunla Stoppard “The National Theatre (Ulusal Tiyatro)’da eseri sahnelenen en genç oyun yazarı” (Dodd, 1967: 12) unvanını elde ederek tanınan bir isim haline geldi. Kariyeri daha uzun yıllar sürse de Baydur’la ortak bir nokta olarak Stoppard da üretken bir oyun yazarıydı. Diğer eserlerinin yanı sıra otuzdan fazla sahne oyununun metnine imza attı. Yine Baydur’un kariyerinde gözlemlendiği üzere Stoppard için de ‘uyumsuz tiyatronun İngiltere’deki temsilcisidir’ gibi bir ifade Stoppard’ın İngiliz Tiyatrosuna katkısı açısından eksik kalacaktır. Örneklerle tartışılacağı üzere Stoppard, *Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler* adlı oyunu için uyumsuz tiyatrodan etkilenmiş olsa da tüm yazarlık kariyeri göz önünde bulundurulduğunda Samuel Beckett’in yanı sıra George Bernard Shaw, Oscar Wilde ve T. S. Eliot gibi edebiyatın önemli isimlerinden de ilham almıştır. BBC, yazarın vefat ilanında Stoppard’ı ve kariyerini şu sözlerle özetler: “Yazıları esprili ve neşeliydi; fikirleri ciddiye alırdı ve felsefi ve siyasi tartışmalardan büyük keyif alırdı” (2025). Stoppard’ın oyunlarında tercih ettiği ortak teknikler olarak fikir tartışmaları, kelime oyunları, parodi, oyun içinde oyun ve metinlerarasılık sayılabilir. *Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler* adlı oyun Stoppard’ın bu ortak tekniklerini içerse de bu çalışmanın amacı olarak uyumsuz tiyatrodan etkilendiği şekliyle yarattığı karakterlerin anti-kahraman özellikleri incelenecektir.

Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler

Stoppard'ın tanınmasını sağlayan bu oyunda yazar, Shakespeare'in tragedyası *Hamlet*'in iki yardımcı karakteri üzerine odaklanır. Oyun bir metatiyatro, yani yeniden yazma örneğidir. Oyunun başında Ros ve Guil* sahnede yazı tura oyunu oynarlar. Parayı atıp zaman geçirirken kim olduklarına, nerede olduklarına ve nereye gideceklerine dair fikirleri yoktur. Tek hatırladıkları bir haberci tarafından çağrıldıklarıdır. Bu boşluğun ve anlamsızlığın içerisinde kendilerini sarayda bulurlar ve onlara Claudius ve Gertrude tarafından Hamlet'i bulup onun asıl sorununu öğrenme görevi verilir. Ros ve Guil'in Hamlet'i sorguya çekmesi gerekirken Hamlet sorularıyla ikilinin kafasını karıştırır. Ros ve Guil ilk görevlerini başarıyla tamamlayamaz ve kendilerini yine anlamsızlığın içinde bulurlar. Tragedyada gerçekleştiği gibi tiyatro ekibi gelir ve oyunlarının provalarına başlarlar ki bu oyun Ros ve Guil'in nasıl öldürüleceğini anlatır. Ros ve Guil'e verilen ikinci görev ise Hamlet'ten Polonius'un cesedinin yerini öğrenmektir. Hamlet ikiliyi yine kandırır ve bir kez daha başarısız olurlar. Claudius'un verdiği son görevde de İngiltere'ye gidip Hamlet'i krala teslim etmeleri gerekmektedir. Gemiyle yola çıktıklarında Ros ve Guil Claudius'un verdiği mektubu açarlar ve Claudius'un Hamlet'in öldürülmesi emrini verdiğini öğrenirler. Mektuptan öğrendiklerini anlamlandırmaya çalışırken, Hamlet mektubu değiştirir. Yolculuk sırasında korsanların saldırısına uğrarlar. Bu sırada Hamlet, Ros ve Guil'i bir kere daha oyuna getirerek korsanların gemisiyle kaçır. Mektubu yeniden okuduklarında Hamlet'in mektubu değiştirdiğini ve artık mektupta Claudius'un İngiltere Kralı'ndan Ros ve Guil'ün öldürülmesini istediğini fark ederler. Bu da ikiliyi ölümle yüzleşmeye zorlar. Oyunun sonunda Stoppard Shakespeare'in tragedyasına dönüş yapar. Elçi Rosencrantz ve Guildenstern'ın öldüğü haberini getirir ve oyun Horatio'nun tiradı ile biter.

Shakespeare'in unuttuğu, Stoppard'ın sahip çıktığı anti-kahramanlar

Shakespeare'in tragedyasında sadece isimlerini geçirdiği, Stoppard bu oyunu yazmasa belki de hiç kimsenin bilmeyeceği iki oyun kişisidir Ros ve Guil. Stoppard ise onlara bir kimlik vermekten ve bireysellik kazandırmaktan ziyade bu iki karakterin anti-kahraman özelliklerini vurgular. Bu iki oyun kişisi kim olduklarını veya ne yapmak istediklerini bilen kişiler değildir. Hayatlarındaki amaçsızlık ve belirsizlik kendilerini tanıtırken isimlerini karıştırmalarından da çıkarılabilir. Takkaç bu iki oyun kişisini "ne başarmak istedikleri bir şey vardır ne de kendilerinin ne olduğunu anlamaları için onlara yardımcı olacak bir kimse" diye (2007: 98) tanımlar.

Ros ve Guil'in en belirgin kimlik özellikleri Hamlet'in çocukluk arkadaşı olmalarıdır. Claudius'un Hamlet'in ağzını arama ve onu İngiltere'ye götürme görevleri Ros ve Guil'in aralarındaki bu bağdan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle Hamlet'le bağlantılı olmayan sahnelerde daha amaçsız, daha kaybolmuş aktarılırlar. Bu durumun en belirgin örneği de oyunun başındaki yazı tura örneğidir. Toplamda doksan altı kez tekrarladıkları yazı tura oyununda doksan altı kez tura gelir. Kazanan olduğu için bu durum Ros'u rahatsız etmez. Guil'in rahatsız olmasından daha rahatsız edici durum bu durumu mantıksız bir şekilde açıklayarak tatmin olmasıdır: "Uzun vadede güneş kaç kez doğduysa o kadar battı. Ve bir para, tura geldiği kadar yazı geldi... Arkasından bir haberci geldi. Çağrıldık. Başka bir şey olmadı. Birbiri ardına atılan doksan iki para, doksan iki kez birbiri ardına tura geldi..." (2000:

* Oyun metninde olduğu gibi çalışmanın bundan sonraki kısmında Rosencrantz ve Guildenstern adlı oyun kişilerinin isimleri Ros ve Guil olarak kısaltılacaktır.

31). Birer anti-kahraman olarak sürdürdükleri anlamsız hayat göz önüne serilir. Her iki oyun kişisi de bundan rahatsız olmayarak hiçbir şey yapmadan var olmaya devam eder.

Memet Baydur'un *Kamyon* isimli oyununda Necati, Recep ve Şaban üzerinden incelendiği üzere Stoppard'ın aktardığı şekliyle Ros ve Guil de sosyal sınıf açısından hor görülürler. Necati ve Recep'in sosyal statü olarak arada kalmışlıkları gibi Ros ve Guil de tahsillidirler ama asil değildirler. Bu nedenle saray eşrafının gözünde değerleri yoktur. Kendilerini sarayda Kral Claudius ve Kraliçe Gertrude'un huzurunda bulurlar. Kral ve kraliçe bu iki oyun kişisini sürekli karıştırır. Bu karışıklık bir komedi unsuruna dönerken, ne kral ne de kraliçe Ros ve Guil'den özür dileme ihtiyacı duyar. Bu da onların soyluların gözündeki değerlerinin bir göstergesidir. Bu iki oyun kişisini karıştıran diğer isim de Hamlet'tir:

Polonius: (öne gelir) Hoşçakalın, Lordum. (Ros'a) Lord Hamlet'i mi arıyorsun? İşte orada.

Ros: (Polonius'a) Sağolunuz efendim.

(Polonius gider.)

Guil: (sahne gerisine, Hamlet'e seslenir) Soylu Lordum!

Ros: Saygıdeğer Lordum!

(Hamlet sahne gerisinde, onlara doğru döner.)

Hamlet: Benim çok sevgili dostlarım! Nasılsın Guildenstern? (Bir kolunu Ros'a doğru kaldırmış aşağı inerken, Guil selamlanmadığı halde eğilmektedir. Hamlet hatasını düzeltir. Ve yine Ros'a) Ah, Rosencrantz! (Hepsi hataya gülerler. Sahnenin ortasında bir araya gelirler; Hamlet ortada kollarını Ros ve Guil'ün omuzlarına atmış sahne gerisine yönelirler.) Sevgili çocuklar nasılsınız? (2000: 58)

Ros ve Guil'in ilk kez Hamlet ile baş başa oldukları sahnede Hamlet onları karıştırır. Bu durum çocukluk arkadaşı söylencesinin sorgulanmasına yol açar. Bu anti-kahraman örneğinde Hamlet'in çocukluk arkadaşı olarak bile ne kadar önemsiz olduklarını ortaya konur.

Kahramandan düzenbaz arketipine hamlet

Stoppard bu oyunda yeniden yazma tekniği ile Ros ve Guil'e var olmak için yeni bir şans verirken Shakespeare'in tragedyasının başkahramanı Hamlet'i de baştan yaratır. Hamlet, tragedyada yansıtıldığı şekliyle geleneksel kahraman arketipinin örneklerinden biridir. Oyunun baş kişisi olarak soylu bir geçmişe sahiptir; ahlâken iyi bir karakterdir; trajik kusuru nedeniyle yıkım yaşar; yaşananlara rağmen sıkıntılara karşı görkemli bir duruş sergiler. Trajik bir kahraman olarak Shakespeare'in Hamlet'i, çektiği acılar ve başına gelen trajik olaylarla tanımlanır. Stoppard bu Hamlet'i alır ve *Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler* adlı oyunun düzenbaz figürü haline getirir. Stoppard'ın sahneye aktardığı şekliyle Hamlet oyun örgüsü boyunca Ros ve Guil'i kandırmaya çalışırken gösterilir. Hem bundan keyif alır hem de Hamlet'in Ros ve Guil ile oynadığı oyun onun için bir zaman geçirme aracına dönüşür. Nasıl Necati, Recep ve Şaban kasaları açarak oyalanıyorsa ve Angut Memed kendini onlarla eğlenerek oyalıyorsa, Ros ve Guil yazı tura atarak oyalanırken Hamlet de bu iki oyun kişisi ile oyalanır. Bu durum Hamlet sahnede Ros ve Guil ile her bir araya geldiğinde böyledir. Hamlet'in aklını yitirmesine neden olan sorunu öğrenmek için Hamlet'i sorgulamaları

gerekirken Hamlet bu soru cevap oyununu fırsata çevirip Ros ve Guil'in kafasını karıştırır. İkinci görevlerinde de Hamlet yine Ros ve Guil'i mat eder. Düzenbaz arketipi olarak Hamlet'in Ros ve Guil ile eğlendiği bir diğer sahnede Ros ve Guil Hamlet'in önünü kesmeye çalışırken Hamlet Polonius'un cesedini sahneden sürükler geçer:

Ros (bağırır): Hamlet!

Guil: Saçmalama.

(...)

(Hamlet kararlı bir biçimde bir kanada doğru yürür. Onlar da birlikte onun peşinden yürürler. Çıkışa varmadan hemen önce sanki CLAUDIUS sahnenin dışından yaklaşıyor gibi davranan Hamlet abartılı bir reveransla yerlere kadar eğilir. Hamlet'i gören Ros ve Guil de eğilirler – pelerinlerini bedenlerine sararak çok abartılı bir reverans yaparlar. Ancak, Hamlet döner ve sahnenin karşı tarafından çıkar gider. Başları eğik olan Ros ve Guil bunu fark etmezler. Kimse içeri gelmez. Ros ve Guil yan gözle bir bakarlar ve boşuna reverans yaptıklarını görürler. (2000: 88-89)

Hamlet oyun boyunca Ros ve Guil'i komik duruma düşürmeye devam eder. Çıktıkları gemi yolculuğunda Hamlet hem mektubu değiştirerek Ros ve Guil'e oyun oynar hem de onlar fark etmeden gemiden kaçır. Hamlet'in mektubu değiştirmesi oyunda şu şekilde aktarılır: “(Karanlık yerini ay ışığına bırakır ve Hamlet uyumakta olan Ros ve Guil'e yaklaşır. Mektubu alır ve şemsiyenin arkasına gider; lambanın ışığı, şemsiyenin kumaşından süzülmetedir. Hamlet elinde mektupla şemsiyenin arkasından çıkar, mektubu yerine koyar ve lambasını söndürerek çıkar.) (Sabah olur.)” (2000: 105). Hamlet'in mektubu değiştirme motivasyonu kendini kurtarmak olsa da buna Ros ve Guil'i alet ederek bir kez daha düzenbaz arketipine uygun olarak belirsizlik yaratır. Ros ve Guil Hamlet'in nerede olduğunu bilmediklerinden bir kez daha verilen görevde başarısız olmuşlardır. Hamlet'in oyun boyunca belirsizlik üretmesi onun en önemli düzenbaz özelliğidir. Modernleştirilmiş bir arketip örneği olarak Hamlet, Baydur'un aktardığı şekliyle Angut Memed'le de paralellik gösterir. Sonuç olarak Hamlet, uyumsuz tiyatronun varoluşçu atmosferine uygun olarak yansıtılan soruları ve sorunları çoğaltan bir düzenbaz figürüdür.

Sonuç

Bu çalışmada, Tom Stoppard'ın *Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler* ile Memet Baydur'un *Kamyon* adlı oyunlar uyumsuz tiyatronun anti-kahraman anlayışı etrafında ve metinlerarasılık bağlamında karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmede, her iki yazarın da Samuel Beckett'in *Godot'yu Beklerken* adlı oyununda ortaya koyduğu varoluşçu düşünceden ve uyumsuz tiyatronun temalarından ve oyun kişisi özelliklerinden beslendikleri, ancak bu unsurları kendi kültürel ve tarihsel bağlamlarına uyarladıkları ve özgün dramatik yapılar kurdukları görülmüştür. Bu bakımdan Stoppard ve Baydur, uyumsuz tiyatronun temsilcileri olmak yerine bu akımın imkânlarını farklı anlatı stratejileriyle dönüştüren oyun yazarları olarak öne çıkar.

Her iki oyunun merkezinde yer alan anti-kahramanlar, bilinen kahraman tipindeki cesaret, irade ve belirleyicilik gibi niteliklerden yoksun olmalarına rağmen oyunlardaki anlatının temel taşıyıcıları hâline gelirler. Stoppard'ın *Rosencrantz ve Guildenstern'i*, Shakespeare'in

Hamlet tragedyasında neredeyse görünmez kalan yardımcı karakterlerken yeniden yazım tekniğiyle anlatının merkezine taşınmıştır. Böylece kimlik, kader ve varoluş sorunlarıyla yüzleşen modern anti-kahramanlara dönüşebilmişlerdir. Benzer biçimde Baydur'un Necati, Recep, Şaban, Abuzer ve diğer oyun kişileri de Türkiye'nin 1980 sonrası toplumsal dönüşümünün yarattığı kimlik bunalımını ve köyden kente göçün sebep olduğu aidiyet sorunlarını temsil eden sıradan bireyler olarak kurgulanmıştır. Böylece iki oyunda da anti-kahraman figürü yalnızca bireysel bir zayıflığın değil, dönemin toplumsal ve kültürel kırılmalarının da yansıması hâline gelmektedir.

Çalışmanın ortaya koyduğu bir başka önemli sonuç, her iki oyunda görülen düzenbaz (trickster) arketipinin anti-kahraman yapısını tamamlayan işlevsel bir unsur olarak kullanılmasıdır. Baydur'un Angut Memed'i ile Stoppard'ın yeniden yorumladığı *Hamlet* karakteri, olay örgüsünü yönlendiren, belirsizlik yaratan ve diğer karakterlerin edilgenliklerini görünür kılan figürler olarak benzer dramatik işlevler üstlenmektedir. Bu durum, Jung'un düzenbaz arketipinin çağdaş tiyatrodaki dönüşümünü göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Düzenbaz figürleri komik ya da aldatıcı karakterler olmanın ötesine geçerek varoluşsal belirsizliği çoğaltan ve anti-kahramanların içinde bulundukları çıkmazı görünür kılan anlatısal araçlar olarak bir işleve sahiptir.

Sonuç olarak bu karşılaştırmalı inceleme, uyumsuz tiyatronun biçimsel özelliklerden oluşan kapalı bir estetik sistem olmakla kalmayıp farklı kültürlerde yeni toplumsal gerçekliklerle birleşebildiğini ve yeniden üretilebildiğini göstermektedir. Beckett'in anlamsızlık, bekleyiş ve edilgenlik üzerine kurduğu dramatik miras, Stoppard'da metatiyatro ve Shakespeare metinleriyle kurulan yaratıcı bir diyaloga dönüşürken, Baydur'da Türkiye'nin göç, kimlik ve toplumsal yabancılaşma deneyimleriyle iç içe geçmektedir. Dolayısıyla her iki oyun da anti-kahramanı evrensel bir varoluş sorunu için tipik bir temsilci olarak görmek yerine kendi toplumlarının tarihsel ve kültürel koşullarını görünür kılan özgün bir figüre dönüştürmektedir. Bu yönüyle çalışma, uyumsuz tiyatronun farklı ulusal edebiyatlarda geçirdiği dönüşümü anti-kahraman kavramı üzerinden ortaya koyarken, karşılaştırmalı tiyatro araştırmaları açısından da metinlerarasılık, yeniden yazım ve karakter dönüşümü odağında yeni tartışmalara katkı sağlayabilecek bir değerlendirme sunmaktadır.

Kaynakça

- Abbotson, S. C. W. (2003). *Thematic guide to modern drama*. Greenwood Press.
- Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms* (7th ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Arikan, Y. (2011). *Açıklamalı tiyatro sözlüğü ve kılavuzu*. Pozitif Yayınları.
- Baydur, M. (1994). *Kamyon*. İçinde *Toplu oyunlar 3* (ss. 129-183). Mitos Boyut Yayınları.
- Baydur, M. (2002). Memet Baydur'la buluşma. İçinde S. Şener, A. Yüksel & F. Elmas (Ed.), *Memet Baydur'un ardından: Elveda dünya merhaba kâinat*. Mitos Boyut Yayınları.
- BBC News. (2025, November 29). Sir Tom Stoppard: Witty and playful writer who took ideas seriously. <https://www.bbc.com/news/articles/c035je2y608o>
- Bigsby, C. W. E. (1979). *Tom Stoppard*. Longman.
- Brombert, V. (1999). *In praise of antiheroes: Figures and themes in modern European literature*. University of Chicago Press.
- Bradshaw, J. (1994). Tom Stoppard, nonstop: Word games with a hit playwright. İçinde P. Delaney (Ed.), *Tom Stoppard in conversation* (ss. 89-99). University of Michigan Press.
- Delaney, P. (Ed.). (1994). *Tom Stoppard in conversation*. University of Michigan Press.
- Dodd, J. (1994). Success is the only unusual thing about Mr. Stoppard. İçinde P. Delaney (Ed.), *Tom Stoppard in conversation* (İlk söyleşi 1967). University of Michigan Press.
- Esslin, M. (2004). *The theatre of the absurd*. Vintage Books. (Original work published 1961)
- Hristic, J. (1972). *The theater of the absurd: An essay in definition and the Yugoslav variant* (A. Özyön, Çev.). Books Abroad, 46(3).
- Hynes, W. J., & Doty, W. G. (1997). Introducing the fascinating and perplexing trickster figure. İçinde W. J. Hynes & W. G. Doty (Ed.), *Mythical trickster figures: Contours, contexts, and criticisms* (ss. 1-13). University of Alabama Press.
- İpşiroğlu, Z. (1996). *Uyumsuz tiyatrodaki gerçekçilik*. Mitos Boyut Yayınları.
- Jung, C. G. (2012). *Dört arketip* (Z. Yilmazer, Çev.). İstanbul: Metis.
- Liapi, L. (2019). *Laughter, tricks, and good fellows in crime and culture in early modern London*. Boydell Press.
- Öngen, O. (2026). Tarihsel bağlam ekseninde karakter ve dramatik yapı çözümlemesi: Memet Baydur "Kamyon" oyunu örneği. *Arteoloji Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Shafer, D. M., & Raney, A. A. (2012). Exploring how we enjoy antihero narratives. *Journal of Communication*, 62(6), 1028-1046. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01682.x>
- Stoppard, T. (2000). *Rosencrantz ve Guildenstern öldüler* (M. H. Çalışkan, Çev.). İçinde *Toplu oyunları 1*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Şener, S. (2011). Memet Baydur tiyatrosu. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 109-140.
- Şener, S. (2006). *Dünden bugüne tiyatro düşüncesi*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Takkac, M. (2007). *Sahnedeki dersler: Tom Stoppard'ın sahne oyunları*. Salkım Söğüt Yayınları.
- Yüksel, A. (1997). *Çağdaş Türk tiyatrosunda on yazar*. Mitos Boyut Yayınları.

Space, power, and gender in Johnson's *Rasselas*: Visiting the Happy Valley

Ömer Öğünç*

Introduction

Samuel Johnson's *The History of Rasselas, Prince of Abissinia* (1759) has been frequently studied as a philosophical narrative concerned with the universal conditions of human dissatisfaction, the instability of happiness, and the limitations of worldly desire through the distant and metaphorical identification of modern Ethiopia. Written under the influence of the intellectual aura produced by the Enlightenment, the text is a response to eighteenth-century debates about reason, morality, freedom, and the pursuit of knowledge as well as happiness. In Johnson's work, the Happy Valley has a crucial role apart from the setting depending on its symbolic representation of the human condition, which emphasises its function as a metaphorical space that demonstrates the impossibility of attaining permanent happiness. Nevertheless, such critical inquiry seems to overlook the extent to which the valley also operates through structures of hierarchy and exclusion shaped by gender roles. In that regard, the Happy Valley is not merely a neutral setting in which philosophical reflection occurs since it functions as a carefully established spatial system that regulates movement, allows visibility, ordains behaviour, and determines access to real life experience. Beneath its apparent harmony and abundance on the surface lies an apparatus of confinement sustained through discipline and surveillance. While all inhabitants of the valley experience forms of restriction, the effects of this confinement are not equally distributed. Female characters, particularly Nekayah and Pekuah, encounter limitations that differ substantially from those experienced by male characters. Their mobility, intellectual participation, and autonomy remain conditioned by social expectations associated with femininity, modesty, and obedience, which reflects eighteenth-century England perception in the far-away Abyssinia. The valley becomes a gendered space in which patriarchal authority is justified through the language of protection and order.

This study analyses the Happy Valley as both a physical and ideological structure of control that disproportionately shapes female experience in *Rasselas*. With the help of discourse theory and the particular concept of surveillance, the study examines how systems of observation and regulation construct gendered identities in the valley. While visibility and movement become central instruments of power, determining who may act freely and who remains confined within social boundaries, women seem to be allowed intellectual engagement, signed by their participation that rarely reaches into genuine autonomy. Nevertheless, male characters possess greater freedom of movement, inquiry, and authority, reinforcing a hierarchy that privileges masculine authority. Furthermore, the study argues that the spatial organization of the Happy Valley reflects broader contradictions within Enlightenment thought along with cultural perceptions of gender roles. While the Age of Reason promotes ideals of universal humanity, rationality, and intellectual freedom, such ideals usually exclude or, at best, restrict women in the eighteenth century. This study therefore takes the valley in Abyssinia as a microcosm of eighteenth-century European,

* Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, omer_ogunc@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6787-4106>

particularly English, social structures in which claims of universality coexist with persistent gender asymmetries. Adopting a questioning attitude on the uses of such devices like space, surveillance, and gendered power relations, this study offers a reading of confinement in *Rasselas* as a universal human condition and a discriminatory experience shaped by ideological and patriarchal structures.

The Configuration and message in the History of Rasselas, Prince of Abyssinia

The History of Rasselas, Prince of Abyssinia written by Samuel Johnson in 1759 is an important example of the rising novel genre as it collects major characteristics of various writing traditions that were already popular in the 18th century when Johnson contributed to English literature to publishing many stories and his famous dictionary called after his own name. Johnson's wide scope in choosing the themes and structural qualities cannot be underestimated in the development of the novel. The writing process of *Rasselas* matters in view of the circumstances that shaped the outcome of this intellectual meditation which started with a letter Johnson received on 13 January 1759 stating that his mother, who was 89 at that time, was seriously ill (Bate, 1979: 336). This was bad news for Johnson since he was suffering from financial difficulties. A few months ago, "he had lost his lease in Gough Street and the household of dependents over which he had presided since 1747 soon scattered" (Lipking, 1998: 186). In order to cover expenses for his mother's treatment and eventually visit her in Lichfield, Johnson agreed with the publisher William Strahan to write "a philosophical story in the popular form of the 'Eastern tale' in a week or two" (Bate, 1979: 336). Johnson kept his promise and finished the writing of his novella entitled *Rasselas* "in the evenings of one week" (Lipking, 1998: 186). Despite his great effort, however, on January 23 he learnt that his mother passed away two days ago and was immediately buried (Bate, 1979: 337). The loss of his dear mother and his beloved wife a short while ago led to a depressive period in which he was obviously unhappy. While earning money to overcome economic issues, Johnson found himself in a state of questioning humanity's search for happiness in this world and the choice of life that people make to reach this ultimate purpose. As a novella, *Rasselas* contains these personal and structural concerns as well as the deeper concern over the ideals of the Enlightenment that Johnson contemplated for a week through a meditative lens.

Although Johnson agreed to write a story on such short notice, he was in fact not to deal with Eastern or Oriental tales for the first time. He had previously translated Father Lobo's *Voyage to Abyssinia* and there were many popular Oriental tales in England written by the 16th and 17th century writers who had been to modern day Ethiopia (Preston, 1969: 274). As Kolb claims, "at least from the seventeenth to the nineteenth century, English writers usually drew upon the rich store of fact and fancy about Abyssinia contained in numerous travel books [...] to depict earthly paradises" (1951: 703). In addition to translations, in his famous *Rambler* 204 and 205 Johnson had his own narrative, entitled "the tale of Seged, Lord of Ethiopia" which is a resource in the search for happiness (Lipking, 1998: 189). In this tale, Seged "resolv[es] to be completely happy for ten days and withdraws to an island where he practices without success various schemes designed to produce happiness until the sickness of his daughter on the eighth day puts an end to his plans" (Kolb, 1951: 701). The message conveyed in this tale, similar to *Rasselas*, is that "no man should presume to say this day shall be a day of happiness" (Kolb, 1951: 701). *Rasselas* shares similarities with other writing forms and traditions like fairy tales, Eastern or Oriental tales in "a quasi-Biblical setting," satire as a distinctive feature of Johnson's moral writing, and finally the Bildungsroman that was to become popular later in the 19th century (Bate, 1979: 339). Johnson was so influenced by mainstream traditions at the time that he influenced the traditions that would appear later on.

Accordingly, *Rasselas* can be studied as "a moral fable" as Defoe puts the term, or in Gibbon's opinion "a philosophic fiction [...] in which an author imbues a moral vision with fictional life

[...] employ[ing] the familiar device of the allegorical voyage of experience" (qtd. in Whitley, 1956: 48). In fact, the emphasis on the nature of being a human in that voyage illuminates the core of human nature characterised by the challenges formed against restrictive limits. *Rasselas* sends a moralistic message while it represents human nature in an allegory. Such allegorical representation enhances the critical mode in the narrative. When Rasselas, the prince of Abyssinia, decides to get out of the Happy Valley because of his unhappiness may be likened to an escape from a worldly paradise. Although his servants meet all his demands and he is entertained by all means, he tries to discover the real world in a search for happiness. The reason for this voyage is that there is no objection or purpose in his life, which are privileges to men in this setting. In other words, he is ultimately discontented with a form of laziness. For that search, therefore, he has to undergo a voyage of experience with the guidance of Imlac. Rasselas is "serious, high-minded, discontented and naïve" which are the basic characteristics for an "apologue" or a story with a moral lesson (Kolb, 1951: 704). He is the prince of Abyssinia, yet he is completely inexperienced about the reality in the external world out of his valley. That is why he needs instruction and Imlac appears as the guide in his adventures. The plotline of the novella resembles Johnson's life in terms of Rasselas's initial unhappiness and later struggles to find happiness. Under these circumstances, Johnson's philosophic approach in an Oriental setting is quite meaningful since it both reflects his inner desire for happiness and questions human behaviour and humanity's ultimate purpose in this world.

Furthermore, *Rasselas* has a religious connotation that reminds the reader of "Preacher's garden of pleasure" in Bishop Patrick's version (Preston, 1969: 275). Similar to the Happy Valley, the Preacher's garden has all the natural and material goods. Since it is possible to enjoy every possible pleasure and delight, the garden may be considered as an earthly paradise. However, the Preacher is "restless and bored" in that paradise just like Rasselas (Preston, 1969: 275). The message in both stories is, "gratifying all the senses does not yield perfect happiness" (Preston, 1969: 276). The major theme in the novella, the search for happiness, is brought forward through questioning and challenging life itself. However, Johnson does not immediately come out with an adventurous journey that enables his protagonist to start this search. Rasselas says, "[...] nor do I, ye gentle beings [animals] envy your felicity; for it is not the felicity of man. I have many distresses from which you are free; I fear pain when I do not feel it; [...] surely the equity of providence has balanced peculiar sufferings with peculiar enjoyments" (Johnson, 1999: 6). These words in a soliloquy reflect Johnson's strong belief in the hopeless condition of humanity and his ultimate submission to providence in a sense of religious submission. Velkley posits "the paradox of the imagination in Johnson's conception that the capacity of the imagination is so much larger than actual enjoyment. The intensity of such fixation relates directly to the experience of boundless possibility, as the mind flees from a sense of homelessness into intense, sometimes fanatical, attachment to a presumed permanent dwelling. But the same tendency can also spawn disappointment, as the experience of reaching a firm resting point remains elusive" (2019: 735). The prince's experiences are in accordance with the equity of providence and Johnson adopts a religious discourse. Similarly, Folkenflik claims that the moment Rasselas and his company take their leave from the Happy Valley resembles Paradise Lost in terms of Rasselas's emotional state (1994: 344). When Rasselas was about to leave the valley, he exclaims, "I have here the world before me; I will review it at leisure: surely happiness is somewhere to be found" (Johnson, 1999: 27). Rasselas seems to suffer from difficulties regardless of a comfortable lifestyle in the valley. By means of creating contrasts, Johnson "negates all impractical and impossible things" (Whitley, 1956: 51). Lipking gives a detailed list of these contrasts as follows: "Happy Valley/World Outside, the young/the old, the city/the country, the country as pastoral/the country as solitude, being married/being single, the present state of things/remains of history, life in a seraglio/a life of learning, the perils of madness/the

vacancy of reason" (1998: 192). Johnson employs "common sense" and "reason" that form a bridge between the practical and the possible in the real world (Whitley, 1956: 51). As a reasonable resolution at the end of the novella, characters decide to return to the Happy Valley, because what they have been looking for since the beginning of their journey, namely happiness, exists in the Happy Valley. For such portrayal of the relationship between the valley and happiness, Kolb claims that happiness is "ephemeral, accidental and the product of hope" due to human limitations (1951: 700). As a result, the search for happiness conducted by the characters is essentially in vain. According to this deduction, "the wise man will accept submissively the essential grimness of life, seek no more lasting felicity than is given by a quite conscience and live with an eye on eternity, in which he may perhaps find, through the mercy of God, the complete happiness unattainable on earth" (Kolb, 1951: 700). While talking to Imlac as he was still in the Happy Valley, Rasselas initially states that "whatever be the consequence of my experiment, I am resolved to judge with my own eyes of the various conditions of men and then to make deliberately a choice of life" (Johnson, 1999: 27). Imlac disagrees with this remark saying, "the causes of good and evil are so various and uncertain [...] that he who would fix his condition upon incontestable reasons of preference must live and die inquiring and deliberating" (Johnson, 1999: 29). Since there is no happiness for his characters in the world, Johnson leads them to eternity for ultimate happiness. As Preston claims,

The purpose of *Rasselas* is to put us 'out of Conceit with Life' nor to drive us into the ascetism of the monks of St. Anthony. On the contrary, [...] it is designed to show that after choosing eternity, man can and should partake of the limited goods of this world. Man cannot make a 'choice of life' in the sense of choosing a particular state or condition of life that is perfectly happy. He can, however, find relative happiness [...] in the sense of choosing life itself. (1969: 280)

In response to the complaints by the prince, Nekayah's words as she talks to Rasselas illuminate this choice of life more clearly:

There are goods so opposed that we cannot seize both, but, by too much prudence, may pass between them at too great a distance to reach either. [...] Of the blessings set before you make your choice, and be content. No man can taste the fruits of autumn while he is delighting his scent with the flowers of the spring: no man can, at the same time, fill his cup from the source and from the mouth of the Nile. (Johnson, 1999: 73)

Embracing only one aspect of life as the ultimate purpose or the source of happiness does not bring happiness in the world. The best solution is to take life as a whole by itself and after admitting the infinite happiness in eternity, to enjoy it altogether. As a man who did not have much to hope for at the time of writing *Rasselas*, Johnson obviously did not focus on worldly happiness. Actually Imlac's comment on this point is quite helpful in understanding Johnson's personal view: "While you are making a choice of life, you neglect to live" (Johnson, 1999: 73). Hence eternity is praised above everything. Taking the dramatic, satiric, and ironic aspects of *Rasselas* into account, Sir John Hawkins claims, "*Rasselas* is a general satire of mankind, exposing the weaknesses even of their laudable affections and propensities and it resolves the mightiest as well as the most trivial of their labours into folly" (qtd. in Whitley, 1956: 49). Such engagement with a moral lesson over satire raises thematic doubts on the integrity of the argument in the novella.

In line with this thematic concern, the physical setting in the novella is a symbol of moral and spiritual conditions for humanity. As Folkenflik claims, "*Rasselas* [is] a book about the endlessness of human quest and the closed field of human scope" (1994: 337). In this sense, satire in the novella extends over the physical environment of the valley following characterisation:

The place, which wisdom or policy of antiquity had destined for the residence of the Abyssinian princes, was a spacious valley in the kingdom of Amhara, surrounded on every side by mountains, of which the summits overhang the middle part. [...] From the mountains on every side, rivulets descended that filled all the valley with verdure and fertility and formed a lake in the middle inhabited by fish of every species and frequented by every fowl whom nature has taught to dip the wing in water. [...] The sides of the mountains were covered with trees, the banks of the brooks were diversified with flowers; every blast shook spices from the rocks and every month dropped fruits upon the ground. (Johnson, 1999: 3)

As it is obvious in Johnson's descriptions, the Happy Valley surrounded by hills is a closed, self-sufficient system with various plants and animals. In addition to its natural beauty resembling Eden, it is a microcosm of the real world with all its diversity (Folkenflik, 1994: 338). Within all these mountains that surround the inhabitants, they "not only provide boundaries, but also bound or confine" (Folkenflik, 1994: 339). In that regard, happiness is not to have everything, but to pursue something or a special purpose, that is to go beyond the limits of the Happy Valley and human capacity as exemplified in the experiments to fly in order to overcome the mountains. This struggle is a challenge against human and natural capacities. On that point Johnson draws attention to a very important aspect in human nature. Through the microcosm he creates, he deals with the real world and analyses humanity in terms of reactions and emotional responses to difficulties and restrictions. When Rasselas says "[...] nor do I, ye gentle beings [animals] envy your felicity; for it is not the felicity of man", he underlines a distinct notion of satisfaction for humanity (Johnson, 1999: 5). In his conversation with Nekayah, Rasselas says, "we will not endeavour to modify the motions of the elements or to fix the destiny of kingdoms. It is our business to consider what beings like us may perform; each labouring for his own happiness by promoting within his circle, however narrow, the happiness of others" (Johnson, 1999: 51). As Stern points out, "this modern conception of happiness necessitated the kind of perpetual deferral that Rasselas's story exemplifies. Although in the classical model the judgment of happiness is deferred, this idea gave way to a modern deferral of the experience of happiness" (2015: 524-525). This attitude reflected in Rasselas's opinions represents the necessity for the individual pursuit of happiness. Nonetheless, the listeners who form the audience to reasonable, moral, and satirical arguments offered by the prince are mainly female characters incapable of enjoying such freedom alluded in these remarks in intellectual isolation and depravity. In that regard, the Happy Valley, the symbol of human thinking and intellectual questioning congruous with the ideals of the Enlightenment, is a setting that separates women and discriminates female identity in a so-called Garden of Eden on earth.

The Happy Valley as a structure of confinement

At the beginning of the novel, the Happy Valley appears as an enclosed environment designed for pleasure, comfort, and stability along with order. The valley appears to function as an idealised paradise in which suffering, uncertainty, and external dangers vanish through abundance and strict regulation. Surrounded by inaccessible mountains and protected from intrusion of its enemies, the valley is defined as a physically isolated world in which its inhabitants are free from worries of unpredictability in ordinary life. Johnson describes the valley as a place where "All the diversities of the world were brought together, the blessings of nature were collected, and its evils extracted and excluded from which all the diversities of the world were excluded" (Johnson, 1999: 3), emphasizing its singular formation for daily experiences. Despite the image of paradise where "every desire was immediately granted" (Johnson, 1999: 3), creating the illusion of perfect contentment, this abundance serves as a cover to conceal the reality of confinement. Its geographical enclosure immediately sets the

valley in a unique position due to a controlled space in which freedom is fundamentally limited beyond its initial presentation as a setting of luxury. As Joeckel underlines,

Absorbed into Enlightenment public discourse, notions of experience move toward an ideal of uniformity to which individuals felt compelled to conform. Once conceptualizations of experience are brought into this discourse, and once these conceptualizations influence private lives, experience must shed its uniqueness- its particularity that differs from person to person. Particular experiences of happiness are pushed onto the universal stage, implicitly positioned for public scrutiny, coerced to comply with a mythical ideal of uniform experience sanctioned by the consensus of public discourse. (2003: 21)

Although the residents entertain themselves through physical beauty and material satisfaction, their inability to leave discloses the truth that pleasure itself comes at the price of confinement. In that regard, the structure of the valley demonstrates how physical restriction can operate under the appearance of harmony and protection. The inhabitants are not imprisoned through overt violence or visible coercion; instead, they are contained through comfort, repetition, and regulated routine. The prince, Rasselas, gradually recognizes the emptiness of this existence as he says, "pleasure has ceased to please" (Johnson, 1999: 8). The organization of daily life reduces the desire for resistance by replacing freedom with carefully managed satisfaction. According to Loveridge,

The prince means whatever he thinks he means, which is inscrutable. The narrator borrows the phrase back later in chapter 16, but only to echo Imlac's manner. The choice of life is neither the classical formula nor the everyday choice of a way of life or station: it is nothing, it has fallen between all available stools. The prince assumes that his noble status gives him absolute freedom to choose, but he is not psychologically equipped to choose the upper Station of Low Life, which, as many readers would know, is the most suited to human Happiness. (2024: 310)

In this respect, the Happy Valley reflects a spatial order in which control is maintained not only through barriers and surveillance but also through psychological conditioning. Similarly, Rasselas reflects that "human life is everywhere a state in which much is to be endured, and little to be enjoyed," indicating that prolonged pleasure without boundaries ultimately produces dissatisfaction rather than fulfilment (Johnson, 1999: 29). Contrary to these complaints by Rasselas who enjoys himself in the pleasures of the Happy Valley, the promise of security legitimizes the loss of autonomy for other subjects like women and confinement becomes more effective when it disguises itself as benevolence.

This physical enclosure produces an ideological system that regulates human behaviour and identity. The valley is a source of revelation for social expectations that determine how individuals should think, move, and interact. Such regulation is particularly significant in the case of female characters, whose actions remain comparatively restricted by patriarchal expectations of modesty, obedience, and decorum. Although the valley promises to provide equal comfort to all inhabitants, the conditions of participation within this environment differ according to gender culminating in the failure of these promises. Indeed, women are expected to remain within socially approved boundaries, and their access to freedom is mediated through patriarchal structures that define acceptable feminine conduct. As a result, the valley becomes more than a symbolic representation of universal human dis/satisfaction since it emerges as a gendered system of discipline in which female autonomy is continuously regulated. The spatial organization of the Happy Valley reflects oppressive mechanisms of power associated with surveillance and observation. Because its inhabitants exist within an enclosed and highly ordered socio-cultural and intellectual environment, visibility itself becomes a form of control. In that setting, movement is monitored and social interaction is

structured while deviation from accepted norms remains difficult. In the text, Johnson notes, “all were obedient to the emperor” (Johnson, 1999: 27). It reveals the subjugation by authority within the valley’s political and social organisation. This constant regulation reinforces conformity by encouraging inhabitants to conform to expectations imposed upon them. In this sense, power in the valley does not operate solely through explicit authority, but through the repetition of disciplined behaviour. The inhabitants gradually accept restriction as natural and necessary, demonstrating how a system of ideological control becomes effective in the course of everyday life. Moreover, the valley’s apparent perfection is a means of concealing that unequal distribution of agency among its inhabitants. For instance, male characters possess greater opportunities for inquisitive movement and intellectual exploration, whereas female characters remain more closely associated with limitation and domestic regulation confined by the limits of the valley. The contrast between masculine mobility and feminine restriction reveals that the valley’s structure privileges male autonomy while simultaneously presenting such inequality socially natural and acceptable. Hence, this study analyses the Happy Valley as a spatial representation of patriarchal order in which confinement operates unevenly across gendered experiences in a utopian perception of the enlightenment ideals. The valley’s physical and ideological boundaries expose the relationship between space and power in *Rasselas*, revealing how systems of control are sustained through both material enclosure and socially constructed hierarchies against female characters.

Nekayah and the limits of female intellectual agency

Among the female characters in *Rasselas*, Nekayah holds a particularly significant position because she demonstrates intellectual curiosity and philosophical awareness within a social structure that restricts female autonomy and freedom, which resembles the social condition of women in Johnson’s time. Unlike passive representations of femininity commonly associated with eighteenth-century literature, Nekayah plays an active role participating in discussions on morality, happiness, education, and human nature. Her engagement with philosophical inquiry suggests that Johnson acknowledges, at least on fictional grounds, women’s intellectual capacity and rational potential. However, Nekayah’s agency remains confined within boundaries determined by patriarchal expectations although she is permitted access to intellectual conversations. Her position within the narrative reflects the contradiction between Enlightenment ideals of reason and the continued restriction of female freedom.

Nekayah repeatedly questions social assumptions regarding happiness and human fulfilment, demonstrating an intellectual seriousness and reasonable questioning comparable to that of *Rasselas* and *Imlac*. During her reflections on human desire and dissatisfaction, she recognises the instability of worldly pleasures in domestic space:

Many other evils infest private life. Some are the slaves of servants whom they have trusted with their affairs. Some are kept in continual anxiety to the caprice of rich relations, whom they cannot please, and dare not offend. Some husbands are imperious, and some wives perverse: and, as it is always more easy to do evil than good, though the wisdom or virtue of one can very rarely make many happy, the folly or vice of one may often make many miserable. [...] Marriage has many pains, but celibacy has no pleasures. (Johnson, 1999: 59)

This comment reveals not only her philosophical insight but also her awareness of the limited options available to women within social institutions. Similarly, she remarks,

We differ from ourselves just as we differ from each other, when we see only part of the question, as in the multifarious relations of politicks and morality: but when we perceive the whole at once, as in numerical computations, all agree in one judgment, and none ever varies his opinion. (Johnson, 1999: 64)

The broader existential concerns of the novel echo within this comparative reasoning by Nekayah while she exposes the gendered nature of suffering. Through Nekayah, Johnson presents a female character capable of rational judgment and moral reflection, challenging assumptions in the Enlightenment philosophy that intellectual authority belongs exclusively to men. Despite her intelligence, Nekayah's participation in intellectual life remains restricted by socially sanctioned expectations of femininity. Her role within philosophical discussions held across *Rasselas* or *Imlac* rarely translates into independence in action or genuine authority in reasoning. Instead, her intellectual identity is continually mediated through structures of decorum, obedience, and restraint. Although she can observe, reflect, and question, she possesses limited power to alter the systems governing her existence. This tension becomes particularly visible in her interactions with male characters whose freedom of movement and authority are taken for granted right from the beginning and remain substantially greater throughout the text. While *Rasselas* and *Imlac* travel, investigate different forms of life, and engage publicly with the world, Nekayah's experience remains shaped by caution and social limitation. This repressed state is not accountable in the entire work via sensible explanations. Therefore, her intellectual engagement exists within a patriarchal framework that permits female thought only insofar as it does not subvert masculine authority.

Johnson puts further emphasis on the limitations imposed upon women through Nekayah's reflections on education and social conduct. At one point, she criticises the superficiality of conventional instruction given to women, implying that female education often prioritizes appearance and behaviour over intellectual development. Her visits to other families allow insight into domestic female behaviour:

The princess, in the meantime, insinuated herself into many families; for there are few doors, through which liberality, joined with good humour, cannot find its way. The daughters of many houses were airy and cheerful. [...] They were always jealous of the beauty of each other; of a quality to which solicitude can add nothing, and from which detraction can take nothing away. (Johnson, 1999: 56)

In such a setting, reasoning must be dissociated from femininity:

Many were in love with triflers like themselves, and many fancied that they were in love when in truth they were only idle. Their affection was seldom fixed on sense or virtue, and therefore seldom ended but in vexation. Their grief, however, like their joy, was transient; everything floated in their mind unconnected with the past or future, so that one desire easily gave way to another, as a second stone cast into the water effaces and confounds the circles of the first. With these girls she played as with inoffensive animals, and found them proud of her countenance, and weary of her company. (Johnson, 1999: 56)

Her observations reveal dissatisfaction with systems that deny women meaningful participation in public and intellectual life. Yet even as she recognizes these inequalities, she remains unable to escape them entirely. The social order surrounding her continues to define femininity through passivity and controlled behaviour. Johnson notes that "some desire is necessary to keep life in motion," which acquires particular significance in relation to Nekayah because her aspirations are persistently constrained by gender expectations (1999: 62). Her intellectual desires cannot easily be transformed into social freedom despite *Rasselas*'s higher esteem for her above other siblings.

Indeed, Nekayah's experiences demonstrate how patriarchal surveillance and ideological control shape female consciousness within the novel. She is expected to embody modesty, self-restraint, and emotional discipline, qualities associated with idealised eighteenth-century

femininity in English society. These expectations imposed on Nekayah regulate her actions and the forms of knowledge considered to be appropriate for women in the Age of Enlightenment. Unlike male characters who can acquire authority through exploration and experience, Nekayah's intellectual identity remains severely restricted by domestic and moral concerns. Even when she participates in philosophical arguments, her position remains secondary within the broader hierarchy of masculine agency as she listens to masculine arguments. In this respect, the novel seems to acknowledge female rationality while it controversially restricts its social implications. Therefore, through the character of Nekayah, Johnson exposes the contradictions embedded within Enlightenment discourse concerning gender and reasoning capacity in a work that he created in the form of a philosophical rationalisation about the Enlightenment's deceptions. While the Age of Reason promoted ideals of universal intellectual capacity, those ideals excluded women from genuine autonomy and authority. Nekayah's character reflects this conflict by embodying both intellectual potential and social limitation. Although she is capable of philosophical insight equal to that of male characters, her opportunities remain constrained by patriarchal structures that regulate female participation within public and intellectual life. Hence, Nekayah becomes a symbol of the limits placed upon female agency in *Rasselas*. Such representation reveals that gender shapes access to freedom, knowledge, and self-determination within the spatial and ideological limits of the Happy Valley and the Age of Reason.

Pekuah and gendered vulnerability

Besides Nekayah, Pekuah in *Rasselas* has a crucial role in the representation of female incapacity and unequal distribution of intellectual power within the eighteenth-century patriarchal society. Although she initially appears as a secondary character accompanying Nekayah, Pekuah's experiences reveal the unsettled condition of women whose safety, mobility, and identity remain dependent upon systems of masculine protection. Pekuah's narrative becomes especially significant after her abduction by Arab forces, an event that symbolically exposes the dangers associated with female movement beyond socially controlled spaces. Through her experience, Johnson demonstrates how women in the novel remain particularly vulnerable to physical and ideological forms of confinement. Her character functions as an embodiment of gendered insecurity within both the Happy Valley and the broader social world outside it.

Before her abduction, Pekuah actually exhibits anxieties connected to fear, obedience, and social dependence resulting from her femininity. Her behaviour reflects the limited autonomy permitted to women within patriarchal structures, where protection quickly evolves into social control. Johnson describes how Pekuah was "left behind with the servants," emphasizing her socially subordinate position even within the traveling group (Johnson, 1999: 37). She depicts her abduction as follows:

The suddenness of the event struck me with surprise, and I was at first rather stupified than agitated with any passion of either fear or sorrow. My confusion was increased by the speed and tumult of our flight while we were followed by the Turks, who, as it seemed, soon despaired to overtake us, or were afraid of those whom they made a shew of menacing. (Johnson, 1999: 38)

Later, when she is captured, the narrative puts emphasis on the fact that Pekuah is easily replaceable because of her social status regardless of intellectual involvement as Nekayah's companion:

Nekayah retired to her chamber, where her women attempted to comfort her, by telling her that all had their troubles, and that lady Pekuah had enjoyed much happiness in the world for a long time, and might reasonably expect a change of fortune. They hoped

that some good would befall her wheresoever she was, and that their mistress would find another friend who might supply her place. (Johnson, 1999: 77)

The gendered vulnerability shared by female characters despite differences in social rank exposes the princess and her maid together in their suffering. Pekuah's sudden disappearance interrupts the intellectual journey of the group and transforms female mobility into a source of danger and instability contrary to male mobility. Her abduction reinforces patriarchal assumptions that women require supervision and restriction for their own safety via symbolic vulnerability. The episode on Pekuah's captivity reveals how freedom for women in *Rasselas* remains fundamentally conditional. Unlike male characters who move through unfamiliar spaces in pursuit of experience and philosophical understanding, Pekuah's movement results in loss of control and forced confinement. Her experience contradicts the relative freedom enjoyed by Rasselas and Imlac, whose travels contribute to their intellectual growth rather than becoming a case of personal vulnerability. When Pekuah later recounts her captivity she remembers the violence of displacement and the absence of agency in her experience (Johnson 86-88). Her narrative transforms space into a mechanism of domination in which female bodies become subject to external authority and possession symbolised by male intervention in female mobility.

Most importantly, Pekuah's captivity complicates the novel's broader philosophical concerns by connecting physical confinement to psychological transformation. Pekuah is valuable in a patriarchal world order through her significance as a woman: "The Arab, whose revenue was plunder, was willing to restore her, with her two attendants, for two hundred ounces of gold" (Johnson, 1999: 84). During her imprisonment, she becomes increasingly dependent upon social markers and economic means to empower herself in captivity:

I never knew the power of gold before. From that time I was the leader of the troop. The march of every day was longer or shorter as I commanded, and the tents were pitched where I chose to rest. We now had camels and other conveniences for travel, my own women were always at my side, and I amused myself with observing the manners of the vagrant nations. (Johnson, 1999: 88)

Likewise, Nekayah spends her time in solitude as she "appointed a certain hour of the day for meditation on the merits and fondness of Pekuah, and for some weeks retired constantly at the time fixed, and returned with her eyes swollen and her countenance clouded" (Johnson, 1999: 83). Both replace their intellectual curiosity with inward inquiry to find solace in their solitude. Unlike male philosophical inquiry, which is often associated with exploration and active investigation, Pekuah's response to suffering is shaped through passivity, patience, and spiritual reflection accompanied by economic awareness about her value in a patriarchal order. This contrast reinforces gendered distinctions concerning acceptable forms of behaviour and resilience. Her endurance is morally valuable, yet it does not challenge the structures that produce her captivity in the first place.

Furthermore, Pekuah's eventual return does not fundamentally alter her social position or grant her greater autonomy. Although she survives captivity, the narrative integrates her into the existing social order rather than transforming her experience into a source of independence. Johnson presents her suffering as emotionally significant but socially contained. Pekuah's adventure does not empower her intellectually. In this respect, Pekuah's story is a reflection of established patriarchal assumptions within eighteenth-century society, where female suffering could be acknowledged without upsetting masculine authority. Her vulnerability is meaningful in the narrative precisely because it reinforces the perceived necessity of protection, supervision, and controlled female movement. Pekuah ultimately demonstrates how gender shapes access to freedom, mobility, and security within the Happy Valley. Her experiences reveal that confinement in the novel is not merely an abstract

philosophical condition shared equally by all humanity. Instead, it operates unevenly through systems of gendered power that expose women to forms of dependence and restriction distinct from those experienced by men. Through Pekuah's vulnerability, Johnson exposes the fragile position of women within social structures organized around masculine authority.

Conclusion

This study argues that the Happy Valley is both a philosophical metaphor for universal human dissatisfaction and a spatial arena on which power is organised, distributed, and naturalised. The focus on gender roles reveals that restrictions operating within the valley are neither neutral nor uniformly experienced. They are conveyed through assumptions about femininity, mobility, visibility, and authority. This claim extends beyond existential arguments on Johnson's work and reinterprets the text as an example of gender confinement, already controversial to the ideals of the Enlightenment. The novel demonstrates that access to knowledge, intellectual experience, and self-determination are structured through social hierarchies that privilege masculine agency despite claims on universal values of humanity. In this regard, the Happy Valley foregrounds modern understandings of space as an ideological construct rather than a passive setting. Its apparent harmony depends upon mechanisms that regulate bodies and behaviours while concealing the unequal distribution of freedom among its inhabitants. Thus, the valley emerges as a fictional site where Enlightenment ideals are tested against the realities of social power. While the narrative supports reason, inquiry, and intellectual improvement, it exposes the limitations imposed upon those who cannot participate equally in these processes. The experiences of Nekayah and Pekuah therefore reveal a tension at the heart of the novel between the universal claims of Enlightenment discourse and the gendered exclusions embedded within eighteenth-century social structures.

Such analysis of gendered space offers a new perspective on Johnson's approach to authority and source of power. Rather than presenting power as a simply political force exercised by rulers and institutions, *Rasselas* portrays control as a notion embedded in everyday practices, social expectations, and spatial arrangements. Confinement becomes most effective when it appears beneficial transforming obedience into a voluntary acceptance of established norms. Accordingly, the Happy Valley functions as a model of ideological governance in which protection, security, and order legitimise restriction. The female characters on secondary roles are particularly important in that narrative pattern because they expose the hidden dynamics of this arrangement. Their experiences demonstrate that the pursuit of happiness is conditioned by the universal limits of human existence and by unequal access to movement, knowledge, and authority. Reading *Rasselas* through the interconnected frameworks of gender, space, and surveillance thus reveals a dimension of the text that has often remained secondary to its philosophical concerns. The novel ultimately invites readers to question not only whether happiness is attainable, but also who is permitted to seek it freely and under what social conditions that search becomes possible. Such a perspective positions *Rasselas* as a politically and culturally complex work that exposes inherent conflicts of the Enlightenment beyond its conventional reputation as a moral and philosophical tale.

References

- Bate, Jackson W. (1979). *Samuel Johnson*. Harcourt Brace.
- Folkenflik, Robert. (1994). Rasselas and the closed field. *The Huntington Library Quarterly*, 57(4), pp. 337-352.
- Joeckel, S. T. (2003). Narratives of hope, fictions of happiness: Samuel Johnson and enlightenment experience. *Christianity and Literature*, 53(1), pp. 19-38.
- Johnson, Samuel. (1999). *The History of Rasselas: Prince of Abissinia*. In Parentheses Publications.
- Kolb, Gwin J. (1951). The structure of Rasselas. *PMLA*, 66(5), pp. 698-717.
- Lipking, Lawrence. (1998). *Samuel Johnson: The life of an author*. Harvard University Press.
- Loveridge, Mark. (2024). Rasselas: The enigma and the agile music. *Studies in Philology*, 121(2), pp. 298-325.
- Preston, Thomas R. (1969). The Biblical context of Johnson's *Rasselas*. *PMLA*, 84(2), pp. 274-281.
- Stern, R. Michelle. (2015). Fantasies of choosing in *Rasselas*. *Studies in English Literature, 1500-1900*, 55(3), pp. 523-536.
- Velkley, Richard. (2019). The fate of human action: The agency of reason in modern philosophy. *The Review of Metaphysics*, 72(4): pp. 717-740.
- Whitley, Alvin. (1956). The comedy of Rasselas. *ELH*, 23(1), pp. 48-70.

Parçalanmış dil ve donmuş özne: Lukacsçı söyleşme perspektifinden Oblomov'un ontolojik sessizliği

Sibel Cengiz Yıldırım*

Giriş

Ivan Gonçarov'un 1859 yılında yayımladığı *Oblomov*, Rus edebiyat tarihinde yalnızca bir roman olarak değil, aynı zamanda Oblomovluk'un (обломовщина) gibi kültürel bir kavramın doğum yeri olarak da anılır. Romanın baş kahramanı İlya İlyiç Oblomov'un yatağından kalkamayışı, dokuzuncu bölümde anlatılan çocukluk rüyasıyla derinleşen ve romanın sonuna kadar süren bir eylemsizlik haliyle örülüdür. Bu eylemsizlik, yayımlandığı dönemden bu yana iki yönüyle ele alınmıştır. Birincisi, Dobrolyubov'un ünlü "Oblomovluk Nedir?" başlıklı eleştirisinden bu yana Oblomov'u feodal toprak sahibi sınıfının çürümüşlüğü'nün simgesi olarak konumlandırır. İkincisi ise karakterin pasifliğini bireysel-psikolojik bir zaaf, bir tembellik veya iradesizlik portresi olarak değerlendiren daha geleneksel edebî eleştiri çizgisidir. Her iki yaklaşım da Oblomov'un hareketsizliğini ya toplumsal bir kategori ya da kişisel bir kusur düzeyinde açıklamakla yetinmiş, bu hareketsizliğin metnin kendi dilsel dokusunda nasıl üretildiği sorusunu büyük ölçüde gözden kaçırmıştır. Bu çalışmada Oblomov'un eylemsizliği Georg Lukács'ın söyleşme kuramı çerçevesinde ele alınmış, eylemleri ve dinamik süreçleri durağan yapılarla dönüştüren nominalleşmenin (isimleştirme), toplumsal pratikleri dilde nesneleştirerek söyleşmiş bir gerçekliğe büründüğü savunulmuştur.

Toplumsal bütünün kavranamaması, tarihsel süreci bireyin müdahale edemediği dışsal bir akışa dönüştürür. Metindeki dilsel eğilim de rastlantısal bir üslup tercihi değil, Lukács'ın "temaşacı (seyirci) bilinç" dediği durumun mikro düzeydeki dilsel karşılığıdır. Bir başka deyişle, Oblomov'un yatmayı bir eylemden ziyade bir "durum" olarak yaşaması, mektup yazma girişimlerinin bağlaçlar arasında boğulması ve iç konuşmalarının kesik cümlelerde donup kalması edebi birer ayrıntı değildir. Romanın gramer dokusuna işleyen bu sistemli örüntünün doğrudan birer yansımasıdır.

Bu yönüyle çalışma iki temel görüşü bir araya getirir. İlki, kapitalizmin insanı kendi hayatının seyircisi yaptığını ve her şeyi değiştirilemez birer kural gibi algılamasına yol açtığını söyleyen Lukács'ın söyleşme kuramıdır. İkincisi ise bu donmuş hayata bir çıkış sunan Bakhtin ve Voloşinov'un dil kuramıdır. Onlara göre anlam, hazır bir paket değildir. İki insanın konuşurken sürekli bir yanıt beklediği, o yanıt alamadığında boşlukta kaldığı bir kıvılcımdır. Bu iki kuramsal hat bir araya geldiğinde, Oblomov'un derin sessizliği basit bir tembellik öyküsü olmaktan çıkar. Bu durum, geç feodal Rusya'nın burjuva düzenine geçiş döneminde, henüz tam netleşmemiş ama çoktan söyleşmeye başlamış toplumsal düzenin karakter üzerindeki yapısal izidir. Bahsedilen iz, sadece olay örgüsü veya karakter analizi düzeyinde

* Prof. Dr. Ardahan Üniversitesi İ.İ.B.F, İktisat Bölümü; email: sibelcengiz@ardahan.edu.tr; Artvin Çoruh Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı Öğrencisi

değil, doğrudan dil bilgisi seçimlerinde, özellikle de eylemleri durağanlaştıran isimleştirme örüntülerinde somut olarak izlenebilir.

Çalışma, bu savı kanıtlamak amacıyla romanın farklı bölümlerinden seçilen örnekleri (açılış sahnesi, Oblomov'un Rüyası, ev sahibesi ve Volkov'la diyaloglar, Olga'yla vedalaşma sahnesi, Agafya Matveyevna'yla kurulan ilişki) hem dilbilgisel hem de söylemsel açıdan inceler. Yarım kalan cümleleri, tekrarlanan edilgen yapıları ve konuşma çabalarının başkaları tarafından boğulduğu anları, şöyleşmiş bilincin dildeki sığınakları olarak ele alır. Çalışmanın temel amacı, Oblomov'un hareketsizliğini sadece betimlemek değil, bu durumun dilde nasıl üretildiğini ve hangi noktalarda kırılma potansiyeli taşıdığını açıkça göstermektir.

Lukacs'ta şöyleşme ve temaşacı bilinç

György Lukács, modern kapitalist toplumun birey üzerindeki etkilerini açıklamak amacıyla geliştirdiği "şeyleşme" kuramında, toplumsal ilişkilerin nesne ilişkilerine dönüşmesini temel bir sorun olarak ele alır. Lukacs şeyleşmeyi, toplumsal ilişkilerin nesneler (şeyler) arasındaki bir ilişki gibi görünmesi ve algılanması durumu olarak tanımlar (Lukács, 1998:182). Lukacs'ın şeyleşme kuramı Marx'ın yabancılaşma kavramına dayanır. Buna karşın Lukacs metinleri içinde hiçbir zaman yabancılaşma kavramına yer vermemiştir. Marx yabancılaşma kavramını meta fetişizmine dayalı olarak anlatırken, Lukacs'ta yabancılaşma kavramına şeyleşme olarak metinlerinde yer verir (Şentürk, 2016: 40). Bu yüzden Lukacs'ta Marx gibi kapitalist toplumun analizine meta ilişkileriyle başlamıştır. Bunun nedeni, kapitalist toplumdaki nesneleşme biçimlerinin ve insanın toplumsal ilişkileri ile kendisini tarihin pasif bir nesnesi olarak görmesine yol açan şeyleşme sürecinin, Lukács'a göre ancak kapitalizmle birlikte mümkün olabilmesidir (Lukács, 1998:183-187). Bir diğer deyişle, tarihe bilincin toplumsal oluşumu ve dönüşümü perspektifinden bakılmadan kapitalist toplumun bu kritik özelliğinin anlaşılamayacağını ifade eder.

Ona göre kapitalist üretim biçimi yalnızca ekonomik yapıyı değil, bireyin düşünme biçimini, dünyayı algılama tarzını ve dili de dönüştürmektedir (Lukács, 1998: 170). Bu dönüşüm sonucunda insan, kendi ürettiği toplumsal ilişkileri doğal ve değişmez olgular olarak algılamaya başlar. Böylece özne, kendi etkinliğini kaybederek nesnel süreçlerin pasif bir izleyicisine dönüşür. Lukács'ın şeyleşme kuramının öznel boyutlarından biri, temaşacı bilinçtir. Bu kavram, bireyin kendi yarattığı toplumsal gerçeklik karşısında pasif bir gözlemciye dönüşmesini ifade eder (Polat, 2020:173-190). İnsan, kendi yaşamını belirleyen ilişkileri değiştirebilecek bir özne olmaktan uzaklaşır ve olup bitenleri kaçınılmaz gelişmeler olarak kabul eder. Bu durum yalnızca ekonomik ve siyasal yaşamda değil, kültürel üretimlerde ve dilsel yapılarda da kendisini gösterir. Dil, toplumsal bilincin en önemli taşıyıcılarından biridir. Bu nedenle toplumsal dönüşümler dilin yapısına da yansımaktadır. Özellikle nominalleşme, yani fiillerin veya sıfatların isimleştirilmesi, eylem merkezli anlatımı nesne merkezli bir anlatıma dönüştürmektedir (Fowler, 2019:41). Bu süreçte eylemi gerçekleştiren özne arka plana çekilirken, ortaya çıkan durum bağımsız ve değişmez bir olgu gibi sunulur. Böylece dil, toplumsal gerçekliği belirli bir ideolojik bakış açısıyla yeniden üretmiş olur. Eleştirel söylem çözümlemesi alanında da nominalleşmenin ideolojik işlevi sıklıkla vurgulanmaktadır. Nominalleşme sayesinde sorumluluk ilişkileri görünmez hâle gelir; eylemin faili silinir ve süreçler kendiliğinden gerçekleşiyormuş gibi sunulur. Bu yapı, Lukács'ın şeyleşme kavramıyla örtüşen bir görünüm sergiler (Fairclough,2006: 15-21).

Dilbilgisel bir semptom olarak hareketsizlik

Ivan Gonçarov'un 1859 yılında yayınladığı Oblomov romanı Rus edebiyatının önemli eserleri arasında yer almaktadır. Romanın baş kahramanı İlya İlyiç Oblomov'un yatağından kalkamamasıyla simgeleşen kronik eylemsizliği Обломовщина (Oblomovluk) kavramının doğmasına neden olmuştur. Oblomovluk, Rus toplumunda bir yaşam biçimini, bir zihniyet halini ifade eden kültürel bir referansa dönüşmüştür. Oblomov'un dilinin baskın özelliği olarak tespit edilen nominalleşme eğilimi, şeyleşmiş bilincin bir belirtisi olarak okunmaktadır. Eylemlerin ve dinamik süreçlerin soyut, durağan varlıklara dönüştürülmesi olarak tanımlanabilecek nominalleşme (isimleştirme) mekanizması örneğin 'uyumak' fiilinin "uyku"ya, "düşünme" fiilinin ise düşünceye dönüştürülmesi dilbilgisel bir yer değiştirmeden çok daha fazlasını ifade eder. Gramerdeki bu dönüşüm, Lukács'ın makro düzeyde çözümlediği toplumsal dönüşümün, yani insan faaliyetinin canlı karakterini yitirerek "şey benzeri" (katı ve nesnel) bir nitelik kazanmasının mikro-dilsel düzeydeki kusursuz bir karşılığıdır (Fairclough, 2006: 143-144). Oblomov'un sergilediği ontolojik sessizlik, özünde dilbilgisel bir sessizlikle mühürlenmiştir. Dilin içindeki eylemi, dönüşümü ve zamansallığı taşıyan fiiller, yerini giderek daha fazla donmuş varlıklara, isim soylu yapılara bırakmaktadır (Lukács, 1998:183-185). Böylece dil, tarihsel eylemliliği (praksisi) dondurarak şeyleşmiş bilincin söylemsel sığınağı haline gelir.

İvan Gonçarov'un Oblomov karakteri, bu dilsel ve toplumsal donmanın edebiyattaki en somut örneğidir. Oblomov'un dünyasında "yatmak" bir eylem değil, bir "durum" (nominalleşme) olarak sunulur; bu da onun varoluşsal sessizliğini ve eylemsizliğini meşrulaştıran ideolojik bir paketleme işlevi görür (Dobrolyubov, 2006). Ancak Bakhtin ve Voloshinov'un diyalojik dil anlayışı, bu "şeyleşmiş sessizliği" kırmanın yolunu dildeki etkileşimde arar. Onlara göre anlam, dondurulmuş bir isim veya pasif bir alımlama değil; konuşucu ile dinleyici arasındaki o anlık "elektrik kıvılcımı" gibi doğan aktif bir tepkidir (Voloşinov, 2001:142-1459). Nominalleşmiş dilin yarattığı o pasif, "izleyici" özne modelinden kurtulmak; ancak anlamın ortaklaşa üretildiği, her sözcüğün bir yanıt olduğu ve sessizliğin eylemle bozulduğu aktif bir iletişim ve örgütlü bir pratikle mümkündür (Lukács, 1998: 471-475).

Lukácsçı bakış açısına göre modern toplumda insanın "pasifliği" sadece bir tembellik değil, sistemin (kapitalizmin) dayattığı bir varoluş biçimidir. Her şeyin birer "meta" (ticari mal) olarak görüldüğü bu düzende, insan kendi yarattığı kurumları ve toplumsal olayları sanki kendisinden bağımsız, değiştirilemez ve kader gibi işleyen doğa kanunlarıymış gibi algılar. Bu durum, özneyi tarihin yapıcısı olmaktan çıkarıp onu sadece olayları uzaktan izleyen, müdahale edemeyen bir "seyirciye" dönüştürür. Bu pasiflikten kurtulmak ise sadece bir "aydınlanma" veya düşünce değişikliğiyle değil; sistemin kurumsal yapısını değiştirecek örgütlü bir pratik ve eylemle mümkündür (Lukács, 1998: 471-475).

Bu toplumsal pasiflik, dil ve anlam düzeyinde de karşılık bulur. Geleneksel dil modelleri, anlamı bitmiş ve paketlenmiş bir yapı olarak sunarak insanı sadece bu anlamı tüketen edilgen bir alıcı konumuna iter (Voloşinov, 2001:83-95). Buna karşılık Bakhtin ve Voloshinov'un önerdiği modelde anlam; konuşan ve dinleyen arasındaki canlı bir "elektrik kıvılcımı" gibi, o andaki etkileşimde doğar. Dil, dondurulmuş bir kurallar bütününden ziyade her an yanıt verilmesi gereken bir süreç olarak kavrandığında, özne de "yabancılaşmış sessizliğini" kırarak etkin bir katılımcıya dönüşür. Böylece pasifliğin aşılması hem toplumsal yapıların

değiştirilmesi hem de dilin bu dinamik ve yanıt verici gücünün yeniden keşfedilmesiyle ortak bir kuramsal zemine oturur (Bahtin, 2004: 80-86.).

Mikhail Bakhtin'in dil teorisi ile Georg Lukács'ın söyleşme çözümlemesini birleştiren bu çerçeveye, bireyin toplumsal pasifliğini hem ekonomik hem de söylemsel bir inşa olarak ele alır. Lukácsçı perspektifte pasiflik, sadece kişisel bir karakter kusuru değil, kapitalist üretim biçiminin insanı kendi hayatının "seyircisi" haline getirmesinin bir sonucudur. Kapitalist üretim biçiminde insan, kendi yarattığı toplumsal kurumları değiştiremez doğa kanunları gibi algılayarak tarihin öznesi olma yetisini kaybeder. Bu ontolojik sessizlik, dilsel düzlemde "nominalleşme" (adlaştırma) ile desteklenir; eylemlerin fiil formundan çıkarılıp sabit nesnelere dönüştürülmesi, failleri gizleyerek toplumsal süreçleri dondurur ve Oblomov gibi karakterlerin durağanlığını ideolojik bir "paket" haline getirerek tartışma dışı bırakır (Bakhtin, 1981).

Bu donmuş yapıyı kırmanın yolu ise anlamın hazır ve paketlenmiş bir ürün olmadığını savunan diyalojik dil anlayışından geçer. Bakhtin ve Voloshinov'a göre anlam, iki kişi arasındaki etkileşimde doğan canlı bir "elektrik kıvılcımı"dır ve her sözce, geçmiş söylemlere verilmiş etkin bir yanıtır (Voloshinov, 2001:142-143). Öznenin pasiflikten kurtulması sadece zihinsel bir aydınlanmayla değil, hem toplumsal yapıları dönüştürecek örgütsel bir pratikle hem de dili yeniden etkin ve yanıt verici bir güç olarak kullanmakla mümkündür. Nominalleşmiş dilin yarattığı o tek sesli ve "izleyici" özne modeli, ancak anlamın ortaklaşa üretildiği ve her sessizliğin bir eylemle bozulduğu aktif bir iletişim zemininde aşılabilir (Lukács, 1998: 472). Modern toplumda "pasiflik", sadece kişisel bir tembellik değil, sistemin bizi içine ittiği bir roldür. Lukács'a göre, her şeyin bir "satılık mal" (meta) gibi görüldüğü bu düzende, insan kendi yarattığı kurumları (ekonomi, devlet, hukuk) sanki değiştirilemez doğa kanunlarıymış gibi izlemeye başlarken, kendi hayatının başrolü değil, dışarıdan bakan bir "seyircisi" olur (Lukács, 1998: 183-186). Dil bu durumu, eylemleri dondurup isimleştirerek (nominalleşme) destekler. Örneğin "birileri bir yeri kirletiyor" demek yerine sadece "kirlilik" diyerek sorumluları gizler ve hayatı hareketli bir süreçten statik bir nesneye dönüştürür. Oblomov'un yatağından çıkamaması, işte bu dondurulmuş dünyanın ve eylem kapasitesi elinden alınmış öznenin en somut örneğidir.

Bu donmuş yapıyı ve "yabancılaşmış sessizliği" kırmanın yolu, anlamın hazır paketlenmiş bir ürün olmadığını fark etmekten geçer. Bakhtin'in diyalojik anlayışına göre anlam, bir sözlükte veya tek bir kişinin kafasında değil, iki kişi arasındaki canlı etkileşimde bir "elektrik kıvılcımı" gibi o anda doğar. Gerçek bir kurtuluş için insan, dünyayı sadece yorumlayan bir izleyici olmayı bırakmalı; hem toplumsal hayatta hem de kurduğu her cümlede "cevap veren" ve "dönüştüren" aktif bir taraf haline gelmelidir. Pasiflikten çıkış; hem toplumsal yapıları değiştirecek ortak bir eylemle hem de dili her an yeniden kurulan canlı bir yanıt süreci olarak yaşamakla mümkündür (Bakhtin, 1981: 272-274).

Nominalleşme ve Edilgenlik: Oblomov'un dilinde söyleşmiş bilincin izler

Oblomov anlatısında dilin kesintiye uğraması ve yarım kalan cümleler, sadece bir karakterin tembelliği değil, modern toplumun insanı dönüştürdüğü "izleyici" (pasif) konumun ideolojik bir yansımasıdır. Lukács'ın kuramına göre kapitalist düzen, dünyayı değiştirilemez ve katı kuralları olan bir makine gibi sunar; bu durum bireyi, olaylara müdahale edemeyen, sadece

sonuçları hesaplayan bir "kontemplatif (seyirci) bilince" hapseder (Lukács, 1998: 183-186, 195). Oblomov'un sürekli ertelediği mektuplar ve bir türlü eyleme dönüşmeyen iç konuşmaları, bu şeyleşmiş yapının dilsel karşılığıdır. Anlam üretimi dilde sürekli kesintiye uğrar, çünkü özne toplumsal bütünü kavrayamadığı gibi kendi sözünü de tarihsel bir güce dönüştüremez (Fairclough, 2003: 143-144).

Mikhail Bakhtin'in *heteroglossia* (çok dillilik / toplumsal dillerin çeşitliliği) kavramı, bu dilsel parçalanmanın, toplumdaki farklı değer sistemlerinin ve ideolojik çatışmaların bir yansıması olduğunu gösterir (Bakhtin, 1981:262-264). Oblomov'un dilsel evreninde, köhne feodal soyluluğun "saygın" ifadeleri ile taşranın ve uşakların kaba gündelik hitapları aynı anda barınır. Bu durum, karakterin geçiş dönemindeki farklı toplumsal sınıflar arasında sıkışmışlığını ele verir. Özellikle Ştolts'un temsil ettiği modern, burjuva kökenli "çalışma, rasyonellik ve ilerleme" söylemi ile Tarantsev'in cisimleştirdiği "alaycı, asalak ve kaba" piyasa dili arasında sıkışan Oblomov, bu heterojen sesler korosu içinde kendi özgün sesini (monolojik bütünlüğünü) kuramaz (Dobrolyubov, 2006: xv-xxi.). Karakterin sergilediği suskunluk, yarım kalmışlık ve dilsel felç, hegemonik söylemler karşısında etkin bir karşı-sözce üreterek "yanıt veremeyen" (diyalojik kapasitesini yitirmiş) bir öznenin çaresizliğini temsil eder ve toplumsal pasifliği kalıcı hale getirir

Oblomov'daki dilsel parçalanma, bireysel bir patoloji ya da karakter kusuru olmaktan çıkarak, kurumsal ve sınıfsal ilişkilerin ürettiği yapısal bir semptom haline gelir. Karakterin çalışma masasında duran ancak üzeri kalın bir toz tabakasıyla kaplanmış kitap imgesinde radikal biçimde cisimleştiği üzere, bilgi ile eylem, teori ile hayat arasındaki kurucu bağ tamamen kopmuştur. Bu kopuş, Georg Lukács'ın estetik kuramında kavramsallaştırdığı form ile içerik arasındaki trajik yabancılaşmanın gündelik hayattaki somut izidir (Lukács, 2003: 42-45). Metindeki kırık cümleler, askıda kalan ironi ve kendi üzerine kapanan monologlar, insanın tarihin etkin bir "yapıcısı" (öznesi) olmaktan çıkarak toplumsal ilişkilerin sürüklediği bir "nesne" (şey) haline gelişini sergiler. Oblomov'un kronik pasifliği, basit bir uyusukluk ötesinde hem şeyleşmiş deneyimlerin hem de toplumdaki ideolojik çok dilliliğin (*heteroglossia*) kesişim noktasında kurulan ve egemen sistem tarafından dikte edilen bir "öznellik biçimi" olarak belirir (Voloşinov, 2001: 88-92).

Georg Lukács'ın şeyleşme (reifikasyon) kuramı ile Mikhail Bakhtin'in diyalojik dil anlayışını birleştiren bu analiz, Oblomov'un eylemsizliğini sadece bir karakter özelliği değil, dilsel ve toplumsal bir "donma" hali olarak ele alır. Lukács'a göre kapitalist sistemde her şeyin bir "meta" (satılık mal) gibi algılanması, insanı kendi hayatının faili olmaktan çıkarıp bir "seyirci" konumuna hapseder. Oblomov'un Petersburg'daki dairesine kapanıp sadece olayları izlemesi, bu "seyirci bilincin" en somut örneğidir (Lukács, 1998:183-186). Dil, bu donmuşluğu nominalleşme (eylemleri isimleştirme) yoluyla destekler. Örneğin romanda, yatmak eylemi basit bir hareket değil, onun "normal durumu" (*нормальное состояние*) olarak bir nesne gibi sunulur (Gonçarov, 2006:1-2). Bu dilsel paketleme, eylemin sorumlusunu ve zamanını gizleyerek pasifliği "değişmez bir doğa kanunu" gibi gösterir (Fairclough, 2003:143-144).

Oblomov'un ev sahibine mektup yazmaya çalışırken yaşadığı kriz; "şu" (*это*) ve "ki" (*который*) gibi bağlayıcı kelimelerin tekrarından kurtulamayıp sonunda kağıdı parçalaması, öznenin anlam kurma yetisinin felç olduğunu temsil eder. Bakhtin'in belirttiği gibi, anlam normalde iki kişi arasındaki canlı bir etkileşimde (bir elektrik kıvılcımı gibi) doğar. Ancak

Oblomov'un dünyasında dil, bir yanıt halkası olmaktan çıkıp eyleme dönüşmeyen, kendi üzerine kapanmış bir yankı odasına dönüşmüştür (Voloşinov, 2001:142-145).

Oblomov, zamanı ilerleyen bir süreç değil, çocukluk rüyalarındaki gibi hipnotik bir döngü olarak yaşar. Saat sarkacının vuruşu veya iğnenin "tıs tıs" sesi gibi tekrarlanan detaylar, hayatı durağan bir sürekliliğe hapseder (Gonçarov,2006: 125-140). Karakterin Şoltz veya Olga ile girdiği diyaloglarda sürekli şaka ve savunma arasında salınması, aslında modern hayatın "çalış ve ilerle" buyruğuna karşı dildeki son direnişidir. Bu sessizlik ve kesik cümleler, insanın tarihin "öznesi" (yapıcısı) olmaktan çıkıp "nesnesi" (eşyası) haline gelişini belgeleyen ideolojik birer semptomdur (Moretti, 2012: 85-89).

Oblomov'un varoluşunda sessizlik, sadece konuşmamak değil, dilin ve eylemin tam eşikte donup kaldığı bir tıkanma halidir. Olga ile vedalaşma sahnesindeki "Чувствую..." (Hissediyorum...) ifadesinin tamamlanamaması ve "то же... волнение... то же... чув..." (aynı... heyecan... aynı... hiss...) şeklindeki kesik söyleyiş, bu ontolojik suskunluğun en somut örneğidir (Gonçarov,2006:382-385). Burada söz, Olga'nın avucuyla Oblomov'un dudaklarını sıkıştırmasıyla fiziksel olarak da mühürlenir. Oblomov'un bu anlarda "как вкопанный" (yere çakılmış gibi) kalması, hem bedeninin hem de dilin aynı düğüm içinde kilitlendiğini, öznenin kendi hayatı üzerinde söz söyleme yetisini kaybettiğini gösterir (Bakhtin, 1981: 342-345).

Bu suskunluk biçimi, karakterin sosyal çevresi ve gündelik yaşamında da farklı şekillerde karşımıza çıkar. Şehirli hayatın hızı içinde Volkov gibi karakterlerin "Pardon, некогда" (Afedersin, vaktim yok) diyerek sözünü kesmesi, Oblomov'un "я было хотел поговорить с вами о делах" (Sizinle işler hakkında konuşmak istemiştım) şeklindeki ciddi girişimlerini bastıran dışsal bir sansür işlevi görür. Öte yandan Agafya Matveyevna ile olan ilişkisinde sessizlik, bastırılmış bir arzuya dönüşür. Agafya'nın içsel kaygılarını sadece "не он ли?" (O değil mi?) gibi fısıltılarda yaşaması ama bunu asla açık bir söyleme dökmemesi, duygusal içeriğin adlandırılmadan suskun kalmasına neden olur. Bakhtinci anlamda bu iç konuşmalar, dış dünya ile gerçek bir diyalog kurmak yerine, eyleme dönüşmeyen bir yankı odası yaratır. Oblomov'un çocukluk düşlerinde ve romanın sonundaki Vyborg yaşamında sessizlik, mekanik seslerin eşlik ettiği hipnotik bir döngüye dönüşür. Saatin sarkaç vuruşları veya ipin "шипение" (tıs tıs) sesiyle kurulan bu işitsel arka plan, araya giren "И опять они бы замолчали" (Ve yine sustular) formülüyle zamanı dondurur. Lukácsçı perspektifle bu durum, öznenin tarihsel akıştan kopup dışsal bir ritmin pasif dinleyicisi haline geldiği bir donma noktasıdır. "неясное, таинственное состояние, вроде галлюцинации" (halüsinasyon gibi belirsiz, gizemli bir hal) içinde yaşayan Oblomov için sessizlik, artık geleceğe dair hiçbir söz barındırmayan, tarih dışı bir sonun ilanıdır.

Lukács'ın söyleşme çözümlemesinde ontolojik sessizlik, bireyin toplumsal dünyayı kendi eseri olarak değil, müdahale edilemez ve "insanlardan uzak, kaderci bir zorunluluk" taşıyan bir sistem olarak deneyimlemesinin sonucudur. Bu yapıda özne, tarihsel süreci değiştirebilen bir fail olmaktan çıkıp, olayları sadece dışarıdan izleyen ve hesaplayan kontemplatif (seyirci) bir bilinç haline gelir. Sessizlik, bu seyirci öznenin dünyaya sözle ve eylemle müdahale edemeyişinin, tarihin "öznesi" değil "nesnesi" konumuna gerilemesinin varoluşsal ifadesidir.

Lukácsçı okuma, ontolojik sessizliği hem bir "eşik deneyimi" olarak görünür kılarken aynı zamanda ona pratik bir çıkış yolu arar. Teorinin her şeyi tek bir ortak paydaya sığdırmaya

çalışması, hayatın içindeki düzensizlikleri ve dile getirilmeyen gerçekleri bazen gölgede bırakır. Yine de Lukács'ın "pratik" kavramını biçimin içerikle yeniden buluşması olarak tanımlaması, öznenin kendi tarihsel sözünü yeniden kurabilmesi ve şeyleşmenin yarattığı o "yabancılaşmış sessizliği" aşabilmesi için merkezi bir önem taşımaya devam eder.

Bakhtin ve Voloshinov çizgisine göre iç monolog, bireyin kendi içine kapandığı sessiz ve özel bir alan değil; tam tersine, dış dünyadaki toplumsal seslerle, fikirlerle ve değerlerle yürütülen canlı bir tartışmadır. Düşüncelerimiz, sadece bize ait kelimelerden oluşmaz. Duyduğumuz, okuduğumuz veya maruz kaldığımız başkalarının sözlerine verilen bir yanıttır. Bu bakış açısına göre anlam, tek başına bir kelimenin içinde değil, iç konuşma ile dış dünya arasındaki o "gerilimli olay" sırasında bir elektrik kıvılcımı gibi doğar (Voloşinov, 2001:45-52).

İç dünyamızda gerçekleşen bu süreç, her dış söze karşı hazırlanan bir "onay" veya "itiraz" (karşı-söz) mekanizması gibi çalışır. Bakhtin'in *heteroglossia* (çok dillilik / toplumsal dillerin çeşitliliği) kavramı, zihnimizin farklı toplumsal sınıfların, mesleklerin veya ideolojilerin dilleriyle dolu bir alan olduğunu söyler. Düşünce akışı dediğimiz şey, bu farklı seslerin birbiriyle çarpışması, birbirini taklit etmesi veya eleştirmesidir. İç monolog, sadece bireysel bir psikoloji değil, toplumsal değerlerin zihnimizde yeniden harmanlandığı ideolojik bir savaş alanıdır (Bakhtin, 1981: 262-265, 342-346).

Sessizlik veya konuşamama anları ise bu içsel tartışmanın durduğu anlamına gelmez. Özne dışarıdan suskun görünse de, içeride yoğun bir "cevap hazırlığı" sürdürüyor olabilir. Ancak bu cevabın dışarıya çıkamaması, toplumdaki baskıcı normların veya otoriter seslerin gücünü gösterir. Bu durumda diyalog bitmez; sadece dış dünyaya kapalı, zihnin içinde dönen bir "kapalı devre" sisteme dönüşür. İç monolog, toplumsal anlamların öznenin kendi iç malzemesiyle sürekli yeniden yazıldığı, hiçbir zaman bitmeyen karşılıklı bir etkileşim sürecidir (Voloşinov, *a.g.e.*, s. 145-148).

Lukácsçı bir perspektifle parçalanmış dil ve parçalanmış bilinç, kapitalist sistemin insanı kendi hayatının eylemsiz bir "izleyicisi" haline getirmesinin sonucudur. Sistem, dünyayı değiştirilemez yasalar ve birbirinden kopuk olgular yığını olarak sunduğunda, bireyin bilinci de bu karmaşayı bütünleştiremez ve pasifleşir. Oblomov'un çocukluk düşünde geçmişle şimdinin "слились и перемешались" (birleşip birbirine karışması) hali, zamansal sınırların silindiği ve bilincin parçalandığı bir durumu gösterir. Uykudan uyandığında Ştolts ile "молча и неподвижно глядя друг на друга" (sessizce ve hareketsizce birbirlerine bakarak) kalması, sözün bittiği ve bilincin gerçeklikle bağ kuramadığı o kopukluk anını simgeler.

Gündelik yaşamda bu parçalanma, iletişimin tıkanması ve dilin döngüsel tekrarlara hapsolmesiyle kendini belli eder. Oblomov'un ev sahibesiyle olan konuşmasında, kadının "Нету братца-то" (Kardeşim burada değil) ve "завтра суббота" (Yarın Cumartesi) gibi monoton ifadeleri sürekli yinlemesi, anlamı ilerletmeyen bir dilsel duvar örер. Bahtinci açıdan bu durum, farklı ideolojik evrenlerin çarpışıp birbirini anlamamasıdır. Akılcı açıklamalar bu anlamsız tekrarlar (*heteroglossia* / çok dillilik) içinde erir. Bilinç, dış dünyadaki çok sesli çatışmalardan kaçarak her sabah içilen "слабный кофе" (şahane kahve) ve "густые сливки" (koyu krema) gibi dar duyuusal alışkanlıkların içine hapsolür (Bakhtin, 1981: 263-265).

Karakterlerin iç dünyasındaki bu bölünme, duyguların toplumsal otoriteler ve yasaklayıcı kurallarla bastırılmasına neden olur. Olga'nın kendi duygularını anlamaya çalıştığı iç

monoloğunda, aşkı hakkında *"не смеет, не имеет права"* (cüret edemez, hakkı yok) gibi sert formüllerle kendine sınırlar çizmesi, bilincin dışsal seslerin ağırlığı altında parçalanmasını gösterir. Kendi gerçek duygusuna karşı ideolojik bir sansür uygulayan özne, net bir karara varmak yerine *"отталкивала мысль"* (düşünceyi kendinden uzaklaştırdı) diyerek geri çekilir. Yarım kalan cümleler, sessizlik ve donma anları, bilincin ne toplumsal bütünü ne de kendi iç seslerini bir araya getiremediği yapısal bir bölünmenin dilsel izleridir.

Oblomov'un iç dünyasındaki sessizlik, sadece bir suskunluk değil; dışarıya yönelmeyen ancak içeride yoğunlaşan bir işaret ve bastırma sürecidir. Voloşinov'u takip ederek söylersek iç dünya, toplumsal etkileşimlerin bir "işaret sınırı"nda şekillendiği bir alandır; bu yüzden suskunluk, anlamın yok olması değil, içsel devrede hapsolmasıdır. Oblomov'un dış dünyayı hep başkalarının okumalarından takip etmesi ve sürekli *"я слушаю"* (dinliyorum) vurgusunu yapması, onun dilsel alanda dahi kontemplatif (seyirci) konumda kaldığını gösterir. Bahtin'in diyalojik modelinde anlam iki kişi arasında bir kıvılcım gibi doğarken, Oblomov bu enerjiyi bastırarak kendi karşı-sözünü kuramayan pasif bir figüre dönüşür (Lukács, 1998:184-186).

Bu içsel bastırma, başkalarına ait düşüncelerin ve estetik yargıların birer "dış söz" olarak yankılanmasıyla somutlaşır. Örneğin, Puşkin gibi bir devin listede olmayışına şaşırıırken bile kendi özgün yargısını kurmak yerine *"ведь он гений"* (ama o bir dahi) diyerek alıntılanmış, otoriter bir sesle konuşur. Lukácsçı perspektifle bu durum, özneyi yalıtık olgular arasında bırakan ve onu yasaları değiştiremeyen bir gözlemciye dönüştüren meta-biçiminin doğrudan bir sonucudur. Öznenin toplumsal bütünselliği kavrama yetisi engellendiği için, dış dünya ona sadece kırık haber parçaları ve ikinci el okumalar üzerinden ulaşan, müdahale edilemez bir dış-uzam gibi görünür.

Bastırma, soyut bir duygu değil; maddi bir işaret olayıdır ve kendini başka düzlemlerde ele verir. Adlandırılmayan korkular ve hayal kırıklıkları, Agafya'nın her sesle irkilip *"не он ли?"* (O değil mi?) diye sorması gibi gündelik işaretlere veya mutfak diline kaydırılır. Lukács'ın "tarihin öznesi olmaktan çıkıp nesnesi haline gelen insan" tanımıyla birleşen bu durum, öznenin kendi sözünü tarihsel eylem alanından çekmesine neden olur. Böylece iç dünya, seslerin dışarıya taşmadığı bir yankı odasına dönüşür; sessizlik ise bireysel bir kusur olmaktan çıkıp, şeyleşmiş toplumsal yapının özneyi tarih dışına ittiği ontolojik bir donma noktası haline gelir (Voloşinov, 2001:112-118).

Volkov ile Oblomov arasındaki karşılaşma, iki zıt yaşam ritminin ve konuşma biçiminin nasıl çarpıştığını gösterir. Volkov'un Fransızca kelimelerle süslü, tiyatrolar ve balolarla dolu hızlı söylemi, hizmetini adeta bir boş zaman makinesi gibi tarif eden *"служба такая, что не нужно бывать в должности"* (öyle bir hizmet ki görevde bulunmaya gerek yok) cümlesinde özetlenir. Bahtin'in belirttiği gibi bu, muhatabın cevabını beklemeyen, kendi içine kapalı "hazır kalıp" (monolojik) bir konuşma türüdür. Oblomov'un araya girip *"я было хотел поговорить с вами о делах"* (sizinle işler hakkında konuşmak istemiştım) diyerek ciddi bir konu açma çabası ise, Volkov'un *"Pardon, некогда"* (Afedersin, vaktim yok) cevabıyla anında boğulur; böylece sınıfsal hız, ağırbaşlı meseleleri daha başlamadan bastırır.

Olga ile Oblomov arasındaki sahnelerde kopuş, kelimelerin duygusal tonunun (intonasyonunun) yeniden yazılmasıyla işler. Olga'nın *"Вы меня испугали"* (Beni korkuttunuz) uyarısına, Oblomov *"Это грозное 'никогда'!.."* (Bu korkunç 'asla'!..) diyerek

karşılık verir. Kadının fısıltıyla söylediği "Поблекнет!" (Solacak!) karşı-sözü, "nikogda"nın kesinliğini zayıflatan çift sesli bir cevaptır. Ancak evlilik sonrası Olga'nın iç dünyasına geçildiğinde, karakter ile kendi sesi arasındaki anlam köprüsü çözülmeye başlar. "она чутко прислушивалась, пыталась себя, но ничего не выпытала" (dikkatle kulak kabarttı, kendini sorguladı ama hiçbir şey söküp alamadı) ifadesinde görüldüğü gibi, içsel diyaloglar sonuçsuz kalır. Bu durum, farklı söylem türleri arasındaki çatışmanın yarattığı bir tür duygusal ve varoluşsal tıkanmadır.

Bakhtin'in dil kuramına göre her sözcük mutlaka bir muhataba yönelmiş (adreslenmiş) olmalı ve bir yanıt beklentisiyle kurulmalıdır. Bir çağrının yanıtsız kalması, sadece teknik bir sessizlik değil, iletişim zincirinin kopması ve beklenen "karşı-sözün" boşluğa düşmesidir. Bu durum, sözü hem geçmişe hem de geleceğe doğru asılı bırakan bir belirsizlik alanı yaratır. Gonçarov'un metninde bu iletişim boşlukları, karakterlerin birbirine ulaşamadığı mikroskobik anlarda somutlaşır.

Oblomov'un ev sahibesiyle konuştuğu sahne, bu "ıska geçme" halinin tipik bir örneğidir. Oblomov, kardeşlere iletmek üzere "по обстоятельствам..." (şartlara göre...) diye titizlikle bir mesaj kurmaya çalışırken; kadının dikkati tamamen başka bir yerededir. Kadın, "деревянной мостовой" (ahşap kaldırım) üzerindeki ayak seslerini dinleyerek, bakışlarını çitin arkasındaki boşluğa çevirir ve "долго нейдут что-то, не видать" (epeydir gelmiyorlar, görünmüyorlar) diyerek odağı dağıtır. Burada Oblomov'un çağrısı, Bakhtin'in tarif ettiği "etkin yanıtlayıcı anlama" duvarına çarparak geri döner.

Bu iletişim kazasının temelinde, tarafların farklı "sözcük türleri" içinde konuşması yatar. Oblomov, ciddi bir "kiracı-ev sahibi" müzakeresi yürütmeye çalışırken; ev sahibesi, zihninde kardeşleriyle yapacağı "vodka ve zakuska" (votka ve meze) eşliğindeki gayriresmî sohbetin hazırlığı içindedir. Oblomov'un "Так вы передадите ему, что я вас просил?" (Peki ona rica ettiğimi iletecek misiniz?) sorusuna karşılık, kadının "Вот через полчаса они сами будут..." (Yarım saat içinde kendileri burada olacaklar...) diyerek meseleyi ertelemesi, iletişimin kurulmasını değil, sürekli ötelenmesini üretir (Bakhtin, 1986: 60-65).

Benzer bir bastırma, Volkov ile olan sahnede de yaşanır. Bakhtin'e göre diyalog, her konuşmacının bir diğerine yer açtığı bir alandır. Oysa Volkov'un hızlı tiradı bu alanı tamamen işgal eder. Oblomov'un "я было хотел поговорить с вами о делах" (sizinle işler hakkında konuşmak istemiştin) girişimi, "Pardon, некогда" (Afedersin, vaktim yok) cevabıyla susturulur. Lukácsçı bir bakışla bu, öznenin kendi çağrılarını sürdüremediği, hız ve mekanik yasalar tarafından kontemplatif (seyirci) bir konuma itildiği, sessiz ve edilgin bir varoluşun dilsel tescilidir (Bakhtin, 1986:60-65).

Sessizliği toplumsal ve ontolojik düzeylerde kavramak için, Lukács'ın söyleşme kuramı ile Bakhtin'in diyalojik dil teorisini birleştirmek gerekir. Lukács'a göre kapitalist sistem, dünyayı değiştirilemez yasalar ve "salt gerçekler" yığını haline getirerek bireyi kendi hayatının eylemsiz bir izleyicisi yapar. Ontolojik sessizlik, tam bu noktada öznenin tarihin "yapıcısı" (öznesi) olmaktan çıkıp "malzemesi" (nesnesi) haline gelmesinin varoluşsal bir ifadesidir. İnsan toplumsal bütünü kavrayamadığı için, tarihsel süreç onun üzerinde gerçekleşen ama müdahale edemediği dışsal bir akışa dönüşür (Lukács,1998:158-164).

Bakhtin ve Voloshinov'un dil kuramı ise bu sessizliğin toplumsal değer yargılarıyla bağını kurar. Bir sözün anlamı sadece kelimelerde değil, o kelimelere yüklenen tonlamada (intonasyonda) saklıdır. İntonasyon, bazen semantik olarak boş görünen kelimeleri bile öfke veya alay gibi güçlü toplumsal tutumlarla yükler. Sessizlik bu çerçevede sadece bir söz yokluğu değil; değer yargılarının artık açıkça dile getirilemediği, intonasyonun sözü taşımayı bıraktığı bir sınır alanıdır. Şeyleşmiş deneyim içinde özne, teknik bilgiye sahip olsa bile bu bilgiyi tarihsel bir eylem söylemine dönüştüremez; sonuçta konuşma, parçalı şikâyetler ve iç monologlara sıkışır (Voloşinov, 2001:135-142).

Diyalojik yapı açısından her ifade bir "çağrı" ve "karşı-söz" beklentisidir. Yanıt alamayan çağrılar, dil zincirinin koptuğu ve toplumsal ilişkilerde bir anlam boşluğunun olduğu noktaları işaret eder. Eğer bir çağrı beklediği sosyal adresten cevap bulamazsa söylem havada asılı kalır. Bu da bireyin toplumsal alan içinde kendini konumlandıramadığı bir "donma" halidir (Bakhtin, 1986: 92-95). Lukács'ın bu sessizliği aşmak için önerdiği praksis (pratik) kavramı, biçim ile içerik arasındaki ayrımı kırmayı hedefler. Ancak Kinzel'e göre Lukács'ın Hegelci bir "birlik" idealine yaslanması, pratiğin çatışmalı ve dağınık doğasını, dolayısıyla sessizliğin kalıcılığını bazen gözden kaçırabilir (Kinzel, 2011:315-322).

Sonuç

Bu makale, Gonçarov'un *Обломов*'unu Lukácsçı bir şeyleşme perspektifinden okurken, romanın anlatı dilindeki nominalleşme eğilimini analitik bir eksen olarak konumlandırmış ve bu eğilimi Lukács'ın "temaşacı bilinç" kavramıyla, Bakhtin ile Voloşinov'un diyalojik dil kuramıyla ilişkilendirerek incelemiştir. Elde edilen bulgular, eylemlerin ve süreçlerin isimlere dönüştürülmesinin rastlantısal bir üslup tercihi değil, romanın bütününe yayılan sistematik bir dilbilgisel örüntü olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle *Часть Первая, Глава I*'deki açılış sahnesi bu nominalleşme yoğunluğunun en belirgin örneklerini sunarken, *Сон Обломова (Глава IX)* bu yoğunluğun biricik kırılma noktasını ve bu kırılmanın kendisinin de ne denli kırılğan ve geçici kaldığını sergilemektedir. Romanın ilerleyen bölümlerinde, Olga ile vedalaşma sahnesinde, ev sahibesiyle yapılan konuşmalarda ve Volkov'la girilen kısa diyalogda gözlemlenen yarım kalmış cümleler, kesik söyleyişler ve tamamlanamayan çağrılar, dilbilgisel donmanın yalnızca tek bir sahneye özgü olmadığını, karakterin bütün toplumsal etkileşim alanına nüfuz ettiğini göstermektedir.

Bu bulgular ışığında ulaşılan temel sonuç şudur: Oblomov'un ontolojik sessizliği, bireysel bir zaafiyetin ya da basit bir tembelliğin değil, tarihsel-yapısal bir konumun ürünüdür. Geç-feodal Rus toplumunun özgül geçiş dinamikleri eski feodal soyluluğun çözülmekte olan değerleri ile Ştolts'un temsil ettiği burjuva rasyonalitesinin henüz tam yerleşmemiş söylemi arasındaki gerilim öznenin hem deneyimini hem de dilini doğrudan belirlemektedir. Nominalleşme, bu belirlenimin dilsel düzeydeki izini taşır. Eylemler isimleşir, çünkü toplumsal formların kendisi öznelerin eylemlerle kurduğu ilişkiyi köklü biçimde dönüştürmüştür. Eylemi gerçekleştiren failin dilsel düzlemde geri çekilmesiyle ortaya çıkan durumun bağımsız, kendiliğinden var ve değiştirilemez bir olgu gibi sunulması, Lukács'ın makro düzeyde tasvir ettiği şeyleşme sürecinin metnin mikro-dilsel dokusundaki kusursuz karşılığıdır.

Çalışmanın ikinci kuramsal ayağı olan Bakhtin ve Voloşinov'un diyalojik dil anlayışı, bu donmuş yapının mutlak ya da aşılmaz olmadığını da göstermektedir. Anlamın iki özne

arasındaki canlı etkileşimde, bir "elektrik kıvılcımı" gibi yeniden doğabileceği fikri, hem Oblomov'un sınırlı ve sürekli kesintiye uğrayan iletişim girişimlerinde hem de Olga'nın iç monologlarındaki çatışmalı seslerde tam olarak gerçekleşmese bile bir potansiyel olarak varlığını sürdürür. Bu bakımdan çalışma, yalnızca şeyleşmiş dilin betimlenmesiyle yetinmemiş, bu dilin içindeki kırılma noktalarını, yanıtız kalan çağrılar ve bastırılan karşı-sözleri de görünür kılmaya çalışmıştır. Bu ikili bakış, Lukács'ın kuramının kimi zaman eleştirildiği gibi aşırı "birlik" odaklı, dolayısıyla pratiğin dağınıklığını göz ardı eden bir kapanışa düşmesini engellemiş; sessizliğin hem bir donma noktası hem de en azından kuramsal olarak bir direniş potansiyeli taşıdığı çift yönlü bir okuma imkânı sunmuştur.

Sonuç olarak, Oblomov'un hareketsizliği ve sessizliği, bireysel patolojiden çok, feodal ile kapitalist toplumsal formlar arasındaki tarihsel geçişin dilde bıraktığı derin bir yara izi olarak okunmalıdır. Bu çalışma, edebi metinlerin toplumsal-tarihsel çözümlemesinde dilbilgisel ayrıntının özellikle nominalleşme gibi ilk bakışta yalnızca teknik görünen bir kategorinin ne denli zengin bir yorumsal potansiyel taşıdığını göstermeyi amaçlamıştır. Lukács'ın kavramsal çerçevesi, bu dönüşümü hem açıklayan hem de metnin somut dilsel ayrıntılarında izini sürmemize olanak tanıyan bir araç sunarken, Bakhtin'in diyalojik modeli bu donmuş yapının potansiyel kırılma noktalarına işaret etmektedir. İleride yapılacak çalışmalar, bu yöntemi 19. yüzyıl Rus romanının diğer "fazlalık insan" (lišniy čelovek) figürlerine örneğin Turgenyev'in Rudin'i veya Lermontov'un Peçorin'i genişleterek, nominalleşme örüntülerinin bu edebî tipoloji içindeki süreklilik ve farklılıklarını karşılaştırmalı biçimde incelemeyi; ayrıca bu dilbilgisel yöntemin diğer edebi geleneklerdeki benzer "fazlalık özne" figürlerine ne ölçüde uygulanabilir olduğunu sınamayı hedefleyebilir.

Kaynakça

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. M. Holquist (Ed.); Caryl Emerson & M. Holquist (Çev.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Caryl Emerson ve Michael Holquist (Ed.); Vern W. McGee (Çev.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2004). *Sözce Türleri ve Başka Dilbilim Makaleleri*. Çev. Cem Soydemir. Metis Yayınları.
- Dobrolyubov, N. (2006). "Oblomovluk Nedir?". *Oblomov* içinde. Çev. Sabahattin Eyüboğlu. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Discourse and Social Change*. Blackwell Publishing.
- Fowler, R. (2019). *Language and Control*. Londra: Routledge Library Editions.
- Gonçarov, İ. A. (2006). *Oblomov*. Çev. Sabahattin Eyüboğlu. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kinzel, T. (2011). "Lukács, Hegel and the Realities of Praxis." *European Journal of Social Theory*, 14(3), 315-322.
- Lukács, G. (1998). *Tarih ve Sınıf Bilinci*. Çev. Yılmaz Öner. Belge Yayınları.
- Lukács, G. (2003). *Roman Kuramı*. Çev. Cem Soydemir. Metis Yayınları.
- Moretti, F. (2012). *Mucizevi Dönüşümler: Edebi Biçimlerin Evrimi Üzerine*. Metis Yayınları.
- Polat, C. (2020). "Toplumsal ve Bireysel Boyutlarıyla Yaratıcılık ve Emek: Yaratıcı Endüstrilerde Yaratıcı Olan Ne?" *Emek Araştırma Dergisi (GEAD)*, 11(18), 173-190.
- Şentürk, B. (2016). "Marksist Kurama Bir Katkı: Lukács'ın İdeoloji Kavramsallaştırması." *Kilikya Felsefe Dergisi*, 2, 39-51.
- Voloşinov, V. N. (2001). *Marksizm ve Dil Felsefesi*. Çev. Mehmet Küçük. Ayrıntı Yayınları.

Mehmet Muzaffer Mecmuası'nı üst kurmaca örneği olarak okumak

*Asiye Sezgin Tüylü**

Giriş

Asıl adı Ömer olan Muallim Nâci (1849-1893), Tanzimat döneminde farklı türlerdeki eserleriyle karşımıza çıkan önemli aydınlardan biridir. Çeşitli devlet görevlerinde bulunan devlet adamlığı kimliğinin yanında edebî tartışmalarda ve kültürel faaliyetlerde aktif rol oynar. Yazı hayatına Sakız adasındaki görevi esnasında (1881) Tercümân-ı Hakikat gazetesine gönderdiği “Kuzu”, “Şâm-ı Garîbân” ve “Nusaybin Civarında Bir Vadi” gibi şiirleriyle başlar. 1883'te Ahmet Mithat Efendi'nin talebiyle Tercümân-ı Hakikat'ın edebî sütununu yönetir. Burada sık sık eski tarzda yazdığı gazelleri genç şairleri cesaretlendirir. Eski edebiyat taraftarlarının merkezi haline gelen gazete yeni edebiyat taraftarlarınca eleştirilir. Ahmet Mithat Efendi önce Recâizâde Mahmut Ekrem'in “Zemzeme” (III) mukaddimesini gazetesinde neşreder; ardından yine onun “Mülâhaza-i Gayr-i Edîbâne” adlı makalesini yayımlar. Bu gelişmeler neticesinde Muallim Nâci arkadaşlarıyla beraber gazeteden ayrılır. 1885 yılından itibaren Saâdet ve Mürüvvet gazetelerinde çalışmaya başlayan Nâci, Selânikli Tevfik'le Teâvün-i Aklâm mecmuasını çıkarır. 1887'de Mekteb-i Sultânî, Mekteb-i Mülkiyye ve Mekteb-i Hukuk'ta edebiyat derslerini verir; 1888'de ise Mekteb-i Edeb'de Farsça derslerine başlar. Muallim Nâci Saâdet gazetesinde çalışırken Recâizâde Mahmut Ekrem ile aralarında edebiyat tarihlerine geçen meşhur tartışma yaşanır. Nâci, Recâizâde Ekrem'e Saâdet gazetesinde “Demdeme” başlığı altında ağır bir cevap verir. Ancak cevabı edep dışı bulunarak hükümetin müdahalesiyle durdurulur. 1889'da Stockholm'de toplanan VIII. Müsteşrikler Kongresi tarafından Türkçeye yapmış olduğu hizmetlerden dolayı altın madalya verilir. 1890'da bir süre Mürüvvet gazetesinde başmakale yazar. Muallim Nâci zamanının büyük bir kısmını Osmanlı tarihini yazmaya ayırır. Söğüt, Bilecik, Eskişehir, Yenişehir, Bursa ve İzmit'e bir gezi yapar, fakat dönüşünde geçirdiği bir kalp krizi sonucu 1893'te vefat eder (Uçman, 2020: 313-316).

Mehmed Muzaffer Mecmuası

Muallim Nâci'nin edebî eserleri arasında *Mehmed Muzaffer Mecmuası* akademik araştırmalar arasında arkada bırakılmış bir eserdir. Abdullah Uçman tarafından Muallim Nâci maddesinde eserleri tasnif edilirken “diğer” başlığı altına değerlendirilir. *Mehmed Muzaffer Mecmuası* hakkında akademik çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Celal Tarakçı, doktora çalışması içinde indekste yer alan; 190, 206, 207, 213, 228, 229, 250, 251, 256, 268, 269, 270, 272, 322, 323, 352, 354, 356, 393, 394, 397, 472, 475, 477, 479, 493, 503, 521, 523, 539, 597, 608 numaralı sayfalarda *Mehmed Muzaffer Mecmuası*'ndan söz açar. Fakat söz konusu bahislerde, Batılılaşma, eski-yeni tartışmaları ve şiir ve şair hakkındaki düşünceler gibi eserin içeriğine dair bilgiler yer alır (Tarakçı, 1994). Tanpınar, eser hakkında “*Bu küçük ve dağınık kitap kadar Muallim Nâci'yi*

* Öğr. Gör. Dr. Asiye Sezgin Tüylü, Sinop Üniversitesi, Türk Dili Ortak Dersler, Asezgin@Sinop.Edu.Tr.

anlatan başka bir vesika bulunmaz. Eser, onun Şark ile Garp arasında bocalayışını, mizacının kendi üzerinde katlanan büyük hamlelerden ziyade muayyen iş üzerinde sabırlı çalışmaya müsait olduğunu açık biçimde gösterir" (Tanpınar, 1998: 608) değerlendirmelerini yapar. Tanzimat dönemi romanları içinde özel bir konuma sahip olan bu roman, çağdaşlarından farklı bir kurguya sahiptir. Eseri 2006 yılında Latin harfleriyle yeniden neşreden Seval Şahin, eserin sunuş yazısında eserin neşrine dair ayrıntılı bilgi verir. Roman 1887 yılında Saadet gazetesinde tefrika edilmeye başlanır. Ancak eserin tefrikasında bir süreklilik yoktur. Gazetenin 752-756. sayılarında tefrika aralıksız devam eder, daha sonra araya atlamalar girmiştir. Bundan sonra tefrika, gazetenin 758, 760, 762, 764, 769, 772, 776 ve 784. sayılarında devam etmiş, ancak 784. sayının yayımlandığı 1887 tefrika sona ermiştir. Muallim Nâci, üç yıl sonra 1890 yılında kitap haline getirildikten sonra ise doksan sayfa daha ilave eder. Bu yayın süreci, eserin hem gazetede hem kitapta farklı biçimlerde sunulduğunu gösterir. Eser; Ezhâr-ı Efkâr, Ezhâr-ı Efkâr'ın Menşei ve Ezhâr-ı Efkâr'ın Güşâyîşi olmak üzere üç bölümden oluşur. Eserin bu yapısı, bir metin içinde başka metinler barındırması anlamında önemlidir. Muallim Nâci'nin sahaflardan satın aldığı bu mecmua, onun yazarlık faaliyetine konu haline gelmiştir. Bu durum, eserin kurmaca yapısında temel bir rol oynar.

İçerik: Şeyh Gâlib, Âzâde Gâlib ve Mevlevi Muhiti

Ezhâr-ı Efkâr'ın Menşei bölümü, başlangıçta divan şiirinin en önemli temsilcilerinden biri olan Şeyh Gâlib'in hayatını anlatan bir eser olarak başlar. Meşhur eseri Hüsn-ü Aşk, aşk temasını mistik bir perspektiften işler. Şeyh Gâlib'in ölümü üzerine Sürûrî'nin yazmış olduğu bir hiciv, Gâlib'i sevenleri çok üzer. Bu acı, metnin başında sunulur ve hemen ardından Vahîd Efendi'nin şiir hakkındaki düşüncelerine geçilir. Vahîd Efendi, Gâlib'in babası Reşid Efendi'nin yakın arkadaşıdır ve ona göre, iyi bir şiir ağılatmalıdır. Efendi, ağlatan şiirden yanadır. Vahîd Efendi, Gâlib doğduğunda onun için "eser-i aşk" terkiğini tarih olarak düşünmüştür. Gâlib'in büyük bir şair olacağını Vahîd Efendi önceden sezer. Sonrasında eser, Şeyh Gâlib'in Konya Mevlevihanesi'ne gidişini, ardından İstanbul'daki Yenikapı Mevlevihanesi'ne dönüşünü anlatır. Altmış yaşında olan Vahîd Efendi'nin bir oğlu dünyaya gelir ve ona Mehmed ismini verirler. Vahid Efendi, oğlunu Şeyh Galib'in dergâhına götürdüğünde, Galib ona "Galib" mahlasını verir. Şeyh Galib'in ölümünden sonra, Vahid Efendi oğlunun adını "Mehmed Galib" olarak değiştirir. Daha sonra "Azâde Gâlib" olarak anılacak olan bu kişi, eserin ana karakterlerinden biri haline gelir. Muallim Nâci, bu karakter aracılığıyla kendi döneminin edebiyat meselelerine değinir. Azâde Gâlib, Vahyî Efendi'nin yanında Farsça öğrenir ve daha sonra öğretmen olur. Öğrencileri arasında ise Sabir Çelebi ve Ayas Bey adında iki genç vardır.

Sabir Çelebi ve Ayas Bey: Romanın merkezinde iki tip

Eser ilerledikçe, karakter daha belirginleşir. Sabir Çelebi ve Ayas Bey, temsiliyet bakımından Tanzimat döneminde sıkça karşımıza çıkan hovarda ve aklı başında iki tip olarak kurgulanır. İkisi de Divân-ı Sâ'ib okuyan öğrencilerin en seçkinleri arasında yer alır. Metinde onların tasviri oldukça ilginçtir: "*Sinni otuza karîb olan Sâbir Çelebi ile yirmi iki yirmi üç yaşlarında bulunan Ayas Bey Sâ'ib okuyan gençlerin en mütemeyyizlerinden addolunurdu. Çelebi'ye safvet-i kalbi, Beye cevdet-i zihni medâr-ı temeyyüz olmuştu. 'Hiç gülmez. Az söyler. Söylerse güldürür' tarifi ikisine de tatbik olunabilir*" (Muallim Naci, 2006: 22). Bu kişilik özellikleri, her iki karakterin de farklı yönde gelişmesinin temelini oluşturur. Sabir Çelebi alıngan bir yapıdadır ve kendisini asrın

en büyük şairlerinden sayar. Ne yazık ki bu imaj, arkadaşlarının gözündeki gerçeklik ile uyuşmaz. Fakat yakın arkadaşı Ayas Bey onu sürekli över ve bu sebeple Sabir Çelebi, Ayas'ı çok sever. Sabir Çelebi'nin diğer arkadaşlarıyla olan ilişkileri pek iyi değildir. Enderunlu Vâsıf Osman'ın bir şarkısının okunduğu bir mecliste, herkes bu şarkıyı beğenirken Sabir Çelebi beğenmez. Bunun üzerine ondan bu şarkıya bir nazire söylemesini isterler, o da bunu yapabileceğini söyler, fakat gece boyunca uğraşına rağmen başarılı olamaz. Bu olay, Sabir Çelebi'nin prestijini zedeler ve o günden sonra arkadaşlarıyla görüşmez. Ne yazık ki Azade Galip ile Ayas Bey ve Sabir Çelebi tam buluşacakları sırada roman kesilir.

Üst kurmaca nedir?

Üst kurmaca, en genel anlamıyla bir metnin kendi kurmaca yapısını görünür hâle getirmesi olarak tanımlanabilir. Tanzimat dönemi anlatılarında da kurmaca bilincini açığa çıkaran, yazma sürecini metnin konusu hâline getiren örneklerle karşılaşmak mümkündür. Üst kurmaca türü metinlerde anlatıcı metne müdahale eder, yazma süreci anlatının parçası olur, okura metnin bir kurgu olduğu hatırlatılır. Yazar ve anlatıcı arasındaki sınırlar bilinçli olarak belirsizleştirilir. Bu tür metinler okuyucuyu metin içindeki kurgusal dünya ile asıl dünya arasında bir gezintiye çıkarır. Böylece okur hem hikâyeyi takip eder hem de bu hikâyenin nasıl yazıldığının tanığı olur. Üst kurmaca yalnızca "ne anlatıldığıyla" değil, "anlatının nasıl kurulduğuyla" da ilgilenir. Dolayısıyla okur, yalnızca anlatılan olaylarla değil; metnin yazılış süreci, yazarı ve yaratıcı müdahaleleri hakkında da bilgilendirilir. *Mehmed Muzafer Mecmuası*, Tanzimat romanı içinde farklı ve özel bir yerde durmaktadır. Eser, kurmaca bilincini açık biçimde görünür kılması, yazma sürecini anlatının konusu hâline getirmesi, yazar-anlatıcı ilişkisi üzerine derin bir tartışma zemini hazırlaması ve çok katmanlı anlatı yapısı kurması bakımından Türk edebiyatının erkek dönem üst kurmaca örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Yazarlık problemi ve kurmaca bilinci

Eserde dikkat çeken ilk unsur, yazarlık meselesinin problem hâline getirilmesidir. Muallim Nâci, "İfâde-i Mahsusa" kısmında eser üzerinde bulunan "Mehmed Muzafer" imzasının gerçek yazarı göstermediğini özellikle ifade eder. Böylece metnin başlangıcında gerçek yazar, anlatıcı ve kurmaca kişi arasındaki sınırlar bulanıklaşır. Bu durum, okuyucuyu metnin kurmaca yapısı hakkında hemen baştan düşündürmeye başlar. Yazarlık kimliği muğlak kalmakta, imza ile gerçek yazar arasında bir mesafe oluşturulmaktadır. Muallim Nâci: "*Mehmed Muzafer kim, Ezhâr-ı Efkâr'ın müellifi o mu bilmem. Şu kadar var ki imza ile derûn-ı kitâbdaki yazıların bir elden çıkma olduğu anlaşılıyor. Fakat bundan Mehmed Muzafer'in müellif olması lazım gelmez. Mübeyyiz olabilir. 'Sâhib-i mecmua' tabiri de buralarını te'yid ediyor*" (Muallim Naci, 2006: 27). diyerek okuyucuyu eserin yazma süreci ve yazarlık sorunu hakkında düşünmeye sevk eder. İmzanın yazarlığın kanıtı olarak görülmemesi, yazarlık kavramını sorgulamaya açar.

Metin üzerinde hakimiyet

Muallim Nâci, eseri yayımlarken özellikle nesir kısımlarında kendisinin esere müdahalede bulunduğunu, bazı açıklamalar ilave ettiğini açıkça belirtir. Bu durum, sıradan bir yazar-metin ilişkisini aşarak, editöryel müdahaleyi metnin merkezine yerleştirir. Metin artık sadece orijinal yazarın ürünü değil, editörün müdahalesi de içermektedir. "*Kitabın bugünkü sahibi ben*

olduğundan böyle bir şart der-miyan etmeye hakkım vardır sanırım. Bunun nesir kısmını bir dereceye kadar tarz-ı kadîm üzere yazılmış olduğu cihetle tekrar kalemden geçirdiğim, yer yer hâmişler ilave ettiğim dahi ayrıca mülâhazaya şâyândır" (Muallim Naci, 2006: 15). Bu alıntı, Muallim Nâci'nin editöryel müdahalesinin ne denli bilinçli olduğunu gösterir. Yazar, sadece orijinal metni sunmakla kalmamış, aynı zamanda onu yeniden yazma hakkını da kendinde görür. Dipnotlar aracılığıyla kendi fikirlerini metne eklemiş, böylece metin çok sesli bir yapı kazanır. Okur artık sadece orijinal yazarı değil, aynı zamanda editörün sesi de duyar. Bu teknik, modern anlatı yapılarında da sıkça karşılaşılan bir yöntemdir.

Çok katmanlı anlatı yapısı

Mehmed Muzaffer Mecmuası'nda birden fazla anlatı düzlemi bulunmaktadır. Bir taraftan Şeyh Gâlib ve Âzâde Gâlib gibi şahsiyetlerin biyografilerine yer verilirken; diğer taraftan metnin yazılış süreci anlatının temel meselelerinden biri hâline gelir. Bu yapı, metin içinde metin, anlatı içinde anlatı, yazarın metne müdahalesi gibi üst kurmacaya özgü özellikleri ortaya çıkarır. Dolayısıyla eser yalnızca bir roman değil; aynı zamanda kendi kuruluşunu tartışan bir anlatıdır. Eserde, Muallim Nâci'nin kendi fikirleri dile getirirken Âzâde Gâlib'i hoca olarak sunması, bu hocanın öğrencilerinden biriyle yazdığı şiir hakkında konuşması ve bunları bize aktaran bir başka öğrencinin (muhtemelen Mehmed Muzaffer'in) varlığı, anlatı yapısını çok katmanlı bir hale getirir. Her katman, bir başka katmanın içinde yer almakta, anlatı birbirine geçmiş olan çerçeveleri içermektedir. Sonuçta okur, yalnızca bir hikâye değil, hikâyenin nasıl kurgulandığına da tanık olmaktadır. Tanpınar'a göre, eserdeki anlatıcı Muallim Nâci'nin kendisidir. Ancak, Muallim Nâci'nin metne dışarıdan müdahale etmesi ve kendi fikirlerini dipnotlarla ekleme biçimi, bu katmanları iyice karmaşıktırır. Okur, farklı sesleri ayırt etmekte zorlanır ve bu da eserin üst kurmaca niteliğini pekiştirir. Çünkü okur, anlatının hangi noktada "gerçek" olduğundan, hangi noktada kurgu olduğundan emin olamaz.

Dönemin sosyal ve edebî tartışmaları

Mehmed Muzaffer Mecmuası yalnızca teknik açıdan değil, içerik bakımından da Tanzimat dönemi düşünce dünyasını yansıtır. Eserde yanlış Batılılaşma, eğitim meseleleri, edebiyat anlayışları, kültürel dönüşüm üzerine çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. Muallim Nâci, Boileau, Racine, Molière gibi Fransız yazarların biyografilerine yer verir. Ancak bu yalnızca hayranlık göstermek değildir. Nâci, Nefî, Hakanî gibi Osmanlı şairlerinin değerine de dikkat çeker. La Fontaine'in fıkralarının, Hüsrev-i Dehlevi'nin ve Mevlânâ'nın eserlerinde görüldüğünü belirtmek suretiyle, Batı edebiyatının mutlak üstünlüğüne karşı çıkar. Böylece eser, Tanzimat'ın zihniyet krizini estetik bir yapı içinde tartışmaya açar. Muallim Nâci, edebiyatta işlenen konuların ortaklaştığını, işleyişlerin ise farklı olduğunu vurgular. Bu, çok önemli bir noktadır çünkü yazar, Batılılaşmayı tamamen reddetmemekle beraber, Osmanlı kültürünün kendi değerini koruması gerektiğini savunur.

Sonuç

Mehmed Muzaffer Mecmuası, Tanzimat romanı içinde farklı bir yerde durmaktadır. Eser, kurmaca bilincini görünür kılması, yazma sürecini anlatının konusu hâline getirmesi, yazar-anlatıcı ilişkisi üzerine tartışma zemini hazırlaması ve çok katmanlı anlatı yapısı kurması bakımından Türk edebiyatındaki erken dönem üst kurmaca örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir. Esere sadece zeyl yahut tekmile olarak bakılmamalıdır. 1887 yılında

kaleme alınan *Mehmed Muzafer Mecmuası*, Ahmet Mithat Efendi'nin 1891 yılında Tercüman-ı Hakikat gazetesinde tefrika ettiği *Müşahadat* adlı romanından daha önce yazılmıştır. Emin Nihat Bey'in *Müsâmeretnâme* adlı eserinde olduğu gibi üst kurmacayı hikâye formu içinde kullanır. Hikâyede başlayan ve geleneksel kurgu içinde sıkça gördüğümüz sahaflardan bulunan kitap ile başlayan eserlerin roman bakımından öncülü sayılabilir. Dolayısıyla *Mehmed Muzafer Mecmuası*, yalnızca Tanzimat dönemi romanı olarak değil; modern anlatı tekniklerine yaklaşan deneysel bir metin olarak da okunmalıdır. Eser, Tanzimat entelektüelinin eski ve yeni arasındaki bocalanışını, yazma edimini sürekli sorguladığı sürece, yapının içerisine katmış ve böylece Türk edebiyatında bir istisna meydana getirmiştir. "Mehmed Muzafer" imzası altında sunulan metni kimin yazdığının muğlak kalmasıdır. Yazar, "İfâde-i Mahsusa"da bu muğlaklığı bilinçli bir şekilde oluşturur. İmza, yazarlığın kanıtı olamayacağını, bir eserin sahipliğinin sadece imzaya dayanamayacağını, editöryel müdahalelerin de yazarlık kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini tartışmaya açar. Bu, sadece Tanzimat dönemine ait bir meselenin çok ötesine geçer.

Muallim Nâci, metne eklediği dipnotları aracılığıyla kendi fikirlerini metne katmıştır. Böylece metin, artık tek bir ses taşımaz. Orijinal yazarın sesi, Muallim Nâci'nin editöryel müdahalesi ve eserin farklı anlatı katmanlarında başka karakterlerin sesleri iç içe geçmiş durumda kalır. Okur, bu sesler arasında gezinmek zorunda kalır ve bu da üst kurmaca niteliğini pekiştirir. Eser, Şeyh Gâlib'in hayatıyla başlar, sonra Âzâde Gâlib'in öğrenci yıllarına geçer, daha sonra Sabir Çelebi ve Ayas Bey'in hikayesine dönüşür. Her katman, bir öncekinin içinde yer almakta, anlatı kendi üzerine kıvrılmaktadır. Okur, hangi noktada "gerçek" olan hayat hikâyesini okuduğundan, hangi noktada Muallim Nâci'nin kurguladığı karakterleri takip ettiğinden emin olamaz.

Muallim Nâci, Boileau'ya, Racine'e, La Fontaine'e saygı gösterir, ancak aynı zamanda Nefî'nin, Hakanî'nin değerine de vurgu yapar. Batı edebiyatının üstünlüğü konusundaki tartışmalara karşı çıkar. "*Edebiyatta işlenen konular ortaktır, işleyişler farklıdır*" der. Bu bakış açısı, Tanzimat entelektüelinin eski ve yeni arasında nasıl bocaladığını gösterir.

Mehmed Muzafer Mecmuası, 1887 yılında yazılmış olması nedeniyle, üst kurmaca tekniklerinin ilk örneklerinin çok ötesindedir. Eser, yazarlık meselesini, editöryel müdahaleyi, anlatı yapısını ve dönemin düşünce dünyasını bir arada tartışır. Tanzimat entelektüelinin, kendi yapısının nasıl oluşturulduğu konusundaki bilincini gösterir. Muallim Nâci, bu eseriyle Türk edebiyatında, yazma edimini sorgulamak ve metni kendi üzerine düşündürmek konusunda bir istisna yaratmıştır. Bu yönüyle, *Mehmed Muzafer Mecmuası*, çağdaşları arasında dikkate değer bir konumdadır.

Kaynakça

- Muallim Nâci (2006). *Mehmed Muzaffer Mecmuası* (Yay. Haz. Seval Şahin). Kitap Yayınevi.
- Tanpınar, A. (1998). *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. Çağlayan Kitabevi.
- Tarakçı, C. (1994). *Muallim Naci Efendi Hayatı ve Eserlerinin Tedkiki*.
- Uçman, A. (2020). "Muallim Nâci", *TDV İslam Ansiklopedisi*. 30: 313- 316.

B. Vahabzade *Poemaları* üzerine eleştirel bir okuma

Yegana Hüseynova*

Edebiyat, insanın iç dünyasını, toplumsal ilişkilerini ve ahlaki değerlerini anlamak için güçlü bir araçtır. Bu çalışma, Bahtiyar Vahabzade'nin poemalarında toplum, insan ve ahlak ilişkilerini merkeze alarak eleştirel bir okuma sunmayı amaçlamaktadır. Konunun önemi, edebiyatın insan ve toplum sorunlarını derinlemesine yansıtmaya işlevinden kaynaklanmaktadır. İnsan, yalnızca biyolojik bir varlık olarak değil, aynı zamanda toplumun sosyal ve kültürel dokusunda özgün bir yere sahiptir; bu nedenle edebiyatın temel temalarından biri olarak insanın iç dünyası, ahlaki sorumlulukları ve toplumsal rolü incelenmeye değerdir.

Araştırmada Eleştirel Edebiyat Kuramı temel alınmıştır. Bu kuram, eserleri toplumsal, tarihsel ve etik bağlamlarıyla ele almayı mümkün kılar; aynı zamanda estetik değerlendirmeyi de kapsar. Kuram, özellikle bireyin içsel çatışmaları, toplumla ilişkileri ve ahlaki tercihlerinin şiirsel anlatımda nasıl biçimlendiğini analiz etmek için uygundur.

İncelenecek eserler arasında B.Vahabzade'nin "Hər Baharın Öz Qaranquşu", "İki Qorxu" ve "Atılmışlar" gibi poemalar yer almaktadır. Bu eserlerde, bireyin zaman ve toplumsal koşullar karşısındaki çelişkileri, ahlaki ve vicdani ikilemleri ile estetik bir düzlemde bütünleşmiş biçimde sunulmaktadır. Şairin eserlerindeki tezis-antitezis yapısı, insan ve toplum, birey ve ahlak ilişkilerini derinlemesine yansıtır; karakterlerin yaşadığı psikolojik ve toplumsal çatışmalar aracılığıyla döneminin toplumsal ve etik sorunları görünür kılınır.

Araştırmada nitel analiz yöntemi kullanılacaktır. Şiirlerdeki temalar, karakterler ve çatışmalar metin çözümlemesi yoluyla incelenerek ahlak ve toplumsal bilinç temaları ortaya çıkarılacaktır. Bu yaklaşım, şairin eserlerinde insanın ahlaki sorumlulukları, bireysel ve toplumsal çatışmalarını anlaşılır kılmayı ve edebiyatın insanı anlamlandırma işlevini açığa çıkarmayı sağlar.

Çalışmanın sonunda, Bahtiyar Vahabzade'nin poemalarında insan-toplum ilişkileri ve etik-estetik değerler arasındaki etkileşimin, şairin toplumsal duyarlılığı ve bireysel karakter tasvirleri aracılığıyla güçlü bir biçimde ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Bu analiz, Vahabzade'nin eserlerini sadece bir edebiyat ürünü olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve ahlaki sorunlara ayna tutan bir araç olarak değerlendirmeyi mümkün kılar.

Anahtar kelimeler: Bahtiyar Vahabzade, toplum, ahlak, insan.

"Her Baharın Öz Karankuşu" poemasında hayat ve zaman arasındaki çelişkiler.

"Her baharın öz karankuşu/Her Baharın Kendi Kırılacağı" adlı poemada ele alınan sorunlar, insan ile hayat ve zaman arasındaki karşıtlık ve çelişkileri yansıtır. Fani dünyanın tuhaflıklarını; bir yanda düğün, öte yanda yas/matem gibi zıtlıklar üzerine kurulu döngünün mahiyetini kavrama çabası, eserde temel amaç ve ana fikir olarak öne çıkar.

Arkadaşı olan tar ustasının yas merasiminden evine dönen yaşlı hanende Hasret'in evinde bambaşka bir atmosferin hâkim olması, onda oldukça karmaşık ve çelişkili duyguların baş

* Doç. Dr. Gence Devlet Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Azerbaycan ve dünya edebiyatı Bölümü, Azerbaycan edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, yeganesabirhuseynli@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7431-0325>

göstermesine yol açar. Dost kaybı, uzun yılların sadakat ve güveninden doğan samimi dostluğun kopması, Hasret'i derin bir hüznün ve düşünce girdabına sürükler. Böyle bir ruhsal sarsıntı içindeyken oğlunun -Evez'in- ve eşinin hiçbir şey olmamış gibi düşün hazırlıklarıyla meşgul olmaları, atalarından miras kalan geleneklerden tamamen farklı bir ahlak ve davranış biçimi sergilemeleri, yaşlı adamın üzüntüsünü daha da derinleştirir.

Torunu Eldar'la baş başa kaldığı anlarda Hasret'in hayat ve zaman, eski ile yeni üzerine düşünceleri soyut ya da hayali değildir; aksine, gerçek olayların özünden doğar. O, bunu sıradan nesnelere karşı tutumunda dahi bir neden-sonuç ilişkisi olarak belirleyip ortaya koyar. Evdeki eski radyonun artık işe yaramaz bir eşya olarak görülüp çatıya kaldırılması, onda beklenmedik duygusal tepkiler uyandırır. Hasret, bu haksızlığa önce sessiz kalmak istemez; hatta bu olay üzerinden insanı ve insan kaderini düşünür, böylesi tehlikeli bir yaklaşım karşısında tedirgin olur ve sözle ifade edilmesi güç duygusal anlar yaşar.

Bir zamanlar dalgalarında dünyanın dört bir yanından haberler taşıyan, gönüllere manevi ve ruhsal gıda sunan şarkılar ve muğamlar yayan radyonun artık işe yaramaz bir eşya olarak görülmesi, yaşlı adamın zihninde yeni bir çağrışım uyandırır: İnsan da tıpkı bu radyo gibi bir gün "eskimiş" sayılabilir, toplum gözünde değersiz bir nesneye dönüşebilir. Şair, Hasret'in bu duygusaldalgılanmalarını doğadaki değişim ve dönüşüm olgularıyla karşılaştırarak, onun bu cevapsız sorularına bir anlamda meşru bir zemin kazandırır.

Qəribə qurulub doğrusu aləm–

Yaz həyat gətirir quru çöllərə.

Bəs insan ömrünə nəcin bilmirəm,

Bir kərə verilir, bahar, bir kərə? (Vahabzadə, 2004: 275)

Şair, yaşlı adamın kendisi ve onun yaşam serüveni hakkında ayrıntılı bir tasvir ortaya koymak suretiyle, aslında insanların ve insanlığın manevi dünyasında beliren son derece karmaşık, fakat aynı zamanda haklı bir kaygı duygusunun özüne derinlemesine nüfuz eder. Her gelen baharın çevreye binbir güzellik ve tazelik aşılması fonunda, insanın böyle bir fiziksel ve ruhsal yenilenme sürecinin dışında kalması, doğaya veyaratılışa karşı bir itiraz olarak dile getirilir.

Qəribə sirrdir...

Yazda, baharda

Necə birdən-birə dəyişir aləm!

Cavandır çiçək də, ot da, çinar da,

Bir bax! Bu bağçada qoca tək mənəm!. (Vahabzadə, 2004: 275)

"İki Korku" Poemasında şahsiyet ve zaman.

Vahabzadə'nin, merhum besteci Kamber Hüseynli'nin anısına ithaf ettiği "İki Korku" adlı poemasında, şahsiyet ve zaman ilişkileri belirli bir dönemin sınırları içindeki olumsuz yaşantılar ekseninde temel konu olarak ele alınır. Bu eserde şair, besteciyle olan dostluk ve sanatetkileşiminden söz ederken, aynı zamanda aralarındaki konuşmalarda ve davranışlarda, sert diktatörlük rejiminin hüküm sürdüğü yıllarda devlet ve iktidar temsilcileri hakkındadır getirilen görüşlerin doğurduğu tedirginliği de yansıtır. Şair, bu durumu son derece yerinde bir biçimde "İki Korku" başlığı altında okura sunar.

Halk müziği ruhunu yansıtan besteleriyle birçoklarının gönlünü fetheden besteciye yönelik "Kamber tar üstünde yazır" şeklindeki ironik yaklaşım, daima hüznü ve kederli bir izlenim bırakan bu yaratıcı kişiliğin yaşamından dramatik bir kesiti gündeme taşır. Şair, onun bir görüş sırasında, bir zamanlar "Halkların Atası" olarak anılan Stalin'e "düşman" demesi nedeniyle hapse atılmasından söz eder. Sözün sözü açmasıyla, diktatörün düşünen beyinleri

ve tanınmış aydınları “geri dönülmez yollara” göndermekteki acımasız becerisi, iki dost arasındaki fikir alışverişinin ortak teması hâline gelir.

Sonuçta, bestecinin bu konuşmalar sırasında duyduğu korku ve telaş, hatta karşısındaki dostunun bir casus olabileceği ihtimalini aklından geçirmesi, poemada yoğun bir dramatik gerilim ve derin bir kaygı atmosferi olarak yansıtılır.

Dözmədi, partladı, öz əsirinə

Dönüb əsir oldu indi o özü.

O, birdən dayandı, o, birdən susdu,

Yəqin ki, çəkindi, o qorxdı məndən,

Düşündü: “bu şair bəlkə casusdu”. (Vahabzadə, 2002: 474)

Birbirini ele vermek, dostun dostunu ihbarlarla suçlayarak karalaması, 1937 yılından itibaren ortaya çıkan bir yöntem olarak, 1950’li yıllarda da – baskı döneminde yargılananlara beraat verilmesine rağmen – etkin bir mekanizma olarak işlemeye devam etmiştir. Poemada bu durum açık biçimde yansıtılır.

İşte böyle bir korku ve tedirginlik hem de besteciye yoğun birendişe ve gerginlik yaşatır. Dilde söylenen her sözün yeniden hapse düşme ihtimalini doğurması, konuşulanların bir “fikir ve ideal ortağı” olan muhatap tarafından yanlış anlaşılma ya da ihbar edilme olasılığı, iki dost arasında derin bir güvensizlik yaratır.

Bütün bir geceyi korku içinde geçirmek, her an beklenen tehdit ve tutuklanma tehlikesiyle yüz yüze kalmak, “İki Korku”nun yarattığı telaş ve heyecanı belirgin bir biçimde gözler önüne serer.

Çengiz Aytmatov’un vaktiyle Bahtiyar Vahabzade hakkında dilegetirdiği şu düşünceler bu noktada hatırlanır: “Bizi kuşatan dünyada ne varsa, şairi derinden derine düşündürür; iyilikle kötülüğü, güzellikle çirkinliği, büyüklükle küçüklüğü – kısacası, insan ruhunun yüce ve küçük duygularını şiir düzeyine yükseltme yeteneği Bahtiyar’ın yaratılışında vardır” (Aytmatov, 1987: 5).

Bu objektif ve ilkeli nitelik taşıyan değerlendirmeleri, “İki Korku” poemasının genel ruhuna da bütünüyle teşmil etmek mümkündür. Yaşanan hayatın anlarını, geçmiş günlerin havasını ve izlenimlerini sanat diliyle yeniden canlandırma becerisi, bu eserde de kendini açık biçimde göstermektedir.

Şairin kimi zaman izini kaybettirmeye yönelik bir çaba gibi görünen siyasi temalı şiirlerini ayıklaması, hatta bazısını bu korkunun etkisiyle yakması da sıradan bir durumun göstergesi değildir. Yılların yıpratıp solgunlaştırdığı bazı şiirleri koruma gerekliliği ise, poemada gerçekçi bir biçimde ifadesini bulmaktadır.

Bir neçə şeirimə qıymadım o gün

Saralmış vərəqlər durur bu gün də.

Həmin şeirləri gələcək üçün

Gizlətdim anamın protezində. (Vahabzadə, 2004: 483).

Yabancı dilin etkisi altında ana dilinin güzelliklerini, inceliklerini ve tatlı ahengini koruyup muhafaza etmek; insanları korku ve dehşet içinde gergin bir ruh hâline sürüklemek – totaliter rejimin, diktatör bir yöneticinin başlıca yönetim biçimi olarak – poemada ciddi biçimde eleştirilmektedir. Şair, eserde zaman ve insan ilişkilerinin ibret verici yönlerini öne çıkararak, bireyin olgunluk düzeyini bu doğrultuda ve bu bağlamda belirlemeyi başarmaktadır.

Zaman var, xəyalı çəkir zirvəyə,

Zaman var, mǎhv edir eşqi, niyyǎti.

Zaman var insanı qaldırır göyǎ,

Zaman var öldürür insaniyyǎti. (Vahabzade, 2004: 487).

“İki korku”nun , yani dehşüt ve tedirginliğin yarattığı heyecan ve huzursuzluğun zamanın genel akışı içinde, değerlendirilmesi, yalnızca ciddi bir sınanma anını değil, aynı zamanda bireyin dayanıklılığını, iradesini ve geleceğe karşı sorumluluk duygusunu da dışlamamaktadır. Poemada bu durum, bir fikir olaraktım boyutlarıyla vurgulanmaktadır.

“Atılmışlar”da toplumsal ve ahlaki sorunlar.

“Atılmışlar” (1976–1978) poemasında Bahtiyar Vahabzade, toplumu ve tüm insanlığı düşündüren bir sorunu gündeme getirir: günahsız bebeklerin terk edilmesini, ebeveynlik – annelik ve babalık duygusunun yozlaşması olgusu olarak ön plana çıkarır. Şair, şiiri annesinin anısına ithaf etse de burada bazen annelik duygusunu kaybeden, dünyaya getirdiği bebeğine ilgisiz ve kayıtsız yaklaşan ebeveynlerin bu tavırlarını doğuran nedenler üzerinde ayrıntılı biçimde durması hiç de tesadüfi değildir. Diğer manzum eserlerinde olduğu gibi, B.Vahabzade burada da toplumsal olaylara nüfuz eder; toplumu içeriden kemiren olay ve nitelikleri edebî çatışmanın merkezine taşır. Eleştirmen M. Alioğlu’nun belirttiği gibi:

“Asıl mesele, yeteneği belirgin bir amaç, somut bir eylem ve inancın hizmetine yönlendirmektir. Bahtiyar’ın sanatı, halkı, toplumu ve çağdaşlarını derinden düşündüren ve heyecanlandıran keskin, ciddi ve önemli fikirlerin; anlamlı ve gerekli toplumsal sorunların çözümüne odaklanmıştır.” (Alioğlu, 1995: 49).

Bu bağlamda, “Atılmışlar”, şairin toplumsal duyarlılığını ve birey-toplum çatışmalarına dair derin gözlemlerini bir araya getirerek hem etik hem de psikolojik boyutlarıyla okuyucuda güçlü bir farkındalık yaratır. Şiir, yalnızca terk edilmiş bebeklerin trajedisini değil, aynı zamanda toplumun manevi çöküşünü ve bireylerin sorumluluklarının önemini de vurgular.

“Atılmışlar” şiirinde ithafın yöneldiği ana, kuşkusuz gerçek bir örnek ve model olarak seçilmiştir. Şairin şiiri annesinin anısına ithaf etmesi, eserde ele alınan konunun ne denli güncel ve önemli olduğuna işaret eder. Poemada B.Vahabzade, bir annenin yaşamı ve kaderi üzerinden tüm toplumu analiz eder ve onun iç yüzünü açığa çıkarır. Şair, bilerek bebeğini terk eden anayı suçlamaz; aksine, onu bu kararı almaya iten toplumu ve toplumsal katalizmaları gözler önüne serer.

Geleceğinin nasıl olacağını ve isminin lekelenip lekelenmediğini düşünen kızın zihninde pek çok soru dolaşır. O, “atanın adını yüceltmeli iken” kendini “leke” olarak görür. Bir bebekle birlikte babasının karşısına nasıl çıkacağını, bundan sonra nasıl yaşayacağını bilemeyen anne, kimsenin önünde eğilmemek için bebeğini terk etme kararı alır. İşte poemadaki toplumsal çatışma bu noktada başlar.

Poemanın birinci bölümünde, ciddi ve heyecanlı bir psikolojik an – annenin kendi bebeğini terk etme çabaları – tasvir edilir. Anne duraklar, düşünür ve “bebeği dikkatle kundakta sararak” onu terk etmek üzere yanına alır. Şair, bugünü kar, fırtına ve rüzgârlı bir gün olarak resmeder; bu, annenin ruh hâliyle tamamen örtüşür. Anne, bebeğini terk ederek kendi adını lekeden kurtarmaya çalışır; zira o, bebeğin gelecekteki yaşamında birengel teşkil edeceğini ve yarına uzanan yolunu kapatacağını düşünür. Bu nedenle, böyle bir havada doğduğu bebeğini taş merdivenin üzerine bırakır ve orayı terk eder.

“B.Vahabzade, son derece kaygı ve endişe uyandıran bu sahneleri yaratan nedenler üzerinde poetik bir değerlendirme yaparak, genç annenin de geçmişte aldatılmış ve terk edilmiş olmasını bu trajedinin temel ve ilkesel bir sonucu olarak anlamlandırır” (Hüseynova, 2025: 403). Ancak çok geçmeden şair, böyle bir epik anlatımı karakterin kendi diliyle aktarmaya çalışır. Uzak bir kasabadan eğitim almak amacıyla şehre gelen genç kız, burada seçtiği sanat

sınavından değil, “aşk dersinden” kalır. Genç kız sevmekte, “sevilme” ve aldatılmakta; bu durum, onun bebeğini terk etmesine “zorunlu” bir neden oluşturur. “Henüz hayat yolunda kendi imzasını bırakmamış olan bu saf kız, genç yaşta masumiyeti nedeniyle sevdiği ve güvendiği kişi tarafından ilk darbesini alır”.

Hayatın ve çevrenin eleştirisinden korkan anne, çocuğunun kokusunu içine çekmeden onu terk eder. Öyleki, evlat ne kadar sevimli olursa olsun, her yaşta onu bulmak, bedenine sarılmak ve doyusuya koklamak her zaman mümkün değildir. Genç “anne” bunu sonradan anlar; aile ve yakınlarının gözlerindeki kınayıcı bakışlar, sosyal rezillik, hayatın derin ve dipsiz girdaplarına yuvarlanan genç annenin acılarını katbekat artırır.

Şair, dünyaya gelen bir bebeğin annesine sevinç getirmesi gerekirken, keder, şaşkınlık ve endişe dolu anlar yaşattığını unutulmaz sahnelerle canlandırır. Özünü suçlama ve yaşanan tereddütler, içinde bulunulan durumu tüm ayrıntılarıyla gözler önüne serer. Günahsız bebeğin, bu başarısız ve talihsiz ilişki içinde hiçbir suçu olmadığı, şair tarafından kanıtlanmış delillerle ortaya konur.

Nə imiş ölçüsü namusun, arın?

O hardan başlanar, o harda bitər?

Dünyada qanunsuz doğulanların

Yaşamaq hüququ yox imiş məgər? (Vahabzadə, 2001: 290)

Şair, çocuğuna ihanet eden annenin dahili-manevi dünyasına ait özellikleri, karakterin kendi kendisiyle iç içe geçen muhakemeleri üzerinden açarak, ciddi psikolojik anları okuyucuya aktarır ve netleştirir. “Anne”nin tereddütlü ve çelişkili değerlendirmeleri, vicdanındaki “leke”den kurtulma çabalarının çocuğu reddetme üzerinde yoğunlaşması, şiirin son derece etkileyici ve gerilim dolu epizodları olarak akılda kalır.

Çocuğun soğuk ve karlı bir kış gününde bir avlu girişindeki alana bırakılması, merdivenleri inerek suç işlediği bölgeden uzaklaşması, sanki bu harekete çocuğun itirazı gibi yankılanan çığlıklarının, “annenin” geri dönme ile uzaklaşma arasında yeniden tereddüt etmesine yol açması sahneleri, inanılır bir biçimde resmedilir. Şairin, “annenin” son yolu seçmesini, onun kendisinden kaçışı olarak yorumlaması da doğaldır.

Körpə anasından ayrıldığını

hiss etmiş kimi

çığırdı birdən.

Elə bil püskürüb od çıxdı yerdən (Vahabzadə, 2001: 293)

Geri dönerken, bıraktığı bebeğin çığlıklarının anbean kulağında yankılanması, “anneyi” ertesi gün suç işlediği mekâna doğru yönelmeye zorlar. Ancak bırakılan hatayı düzeltmek artık mümkün değildir. Bebeğin bırakıldığı yerde bulunamaması yeni bir unutkanlığa yol açar; yine de anne, karşılaştığı her çocukta, her bebekte aradığı işaret ve belirtileri kendisi için belirlemeye çalışır. Bu durum, anne yüreğinin hassasiyetini ve çocuk sevgisinin büyüklüğünü ortaya koysa da şair bu telaşlı anları bir mazeret veya beraat faktörü olarak kabul etmez; aksine, kaybedilen mutluluğun geri döneceğine dair inancın yersiz olduğunu okuyucuya hissettirmeye çalışır.

Poemanın birinci bölümünün finali, terk edilmiş bebeğin bir çocuk evine verildiğine dair bilgilerle tamamlanır. Elbette, eserde “terk edilmişler” yalnızca bebeklerden ibaret değildir. Poemanın bölümlerinin adları ve başlıkları, ele alınan konuların ciddi ve hayati önemini ortaya koyar. Bu bağlamda, “Bebek”, “Yaşlı”, “Yaşlılar Evi”, “Çocuklar Evi” gibi bölümler, topluma bir mesaj niteliğinde çalınan uyarı sinyalleri olarak işlev görür ve tesadüfi değildir.

Şair, “terk edilmişler” kavramı altında sadece bebekleri değil, yaşlıları da ele alarak, bunun insanlığın manevi dünyasında meydana gelen ciddi aşınmaların bir göstergesi olduğunu vurgular. Örneğin, yirmi yaşında dul kalan bir annenin, babasız büyüttüğü iki oğlundan birini vatanın zor günlerinde savaş meydanına göndermesi ve küçük oğlunu tek umut kaynağı olarak görmesi sahneleri, son derece etkileyici epizodlar olarak uzun süre zihinde kalır. Annenin geleceğe dair arzularının, küçük oğlu aracılığıyla gerçekleşeceğine olan derin inancı vurgulanır. Ancak, bin bir zorluğa katlanan annenin bu arzusu da gerçekleşmez: Savaş büyük oğlunu alır, evlenip yuva kurduğu gelini ise küçük oğlunu elinden alır.

Köməyə çağırdı ana oğlunu,

Oğul danışmadı...

Durdu kırımış.

Ana bilmədi ki, bu imiş sonu,

Gəlin gələn kimi oğul itirmiş (Vahabzadə, 2002: 303)

Yeni kurulan bu ailede, eski davranış ve görgü kurallarının korunmaması, anneyi son derece perişan eder. Gelinin sabah dokuzda kalkıp eşini aç ve susuz işe göndermesiyle hiçbir şekilde razılaşamaz; oğlunun barış ve uzlaşma çabaları ise, eserdeki çatışmanın panoramasını ortaya koyar ve okuyucuda yekdiğer bir izlenim bırakır.

Daha sonra annenin yaşlılar evine düşmesi, her pazar günü çocuklar evine giderek teselli bulması ve çilli bir çocukla kurduğu sevgi ve yakınlık bağı, anne-çocuk ilişkileri hakkında poemanın yeterince derinlemesine bir tartışma yürütmesine olanak sağlar. Annenin, oğlunun doğum gününde kapı arkasında ona gururla bakması ve gelinin, “Meclisde sadece gençler olacak” diyerek anneyi bu kutlamaya almaması durumu da şairin gözünden kaçmaz.

Oğulun tarda “Anne” şarkısını icra etmesi, gelini duygulandırır ve poemanın duygusal katmanını derinleştirir.

Bəs niyə kövrəldin gəlin ay gəlin,

Öz mərhum ananımı durdugözündə?

Bəs ana qəlbinə niyə dağ çəkdin?

Axı bir anasan sabah özün də.

Boylusan zaman da yaman dövr edir,

Sən nə ilk anasan, nə də son ana (Vahabzadə, 2001: 328)

Daha önce de belirttiğimiz gibi, B.Vahabzade tezdadlar şairidir; onun sanatına özgü tezis-antitezis yaklaşımı poemalarında da çeşitli biçimlerde kendini gösterir. “Atılmışlar” poemasında bu tezdadlar açık bir biçimde gözlemlenebilir. Şair, poemada terk edilmiş bebekler konusundan terk edilmiş ebeveynleregeçerken rolleri değiştirir.

Eserdeki “Çocuklar Evi”nden “Yaşlılar Evi”ne geçiş sırasında, şair terk edilmiş bebeklerle terk edilmiş yaşlıların yaşadığı duyguları, heyecan ve kaygı dolu anların psikolojik atmosferini başarılı bir şekilde aktarır. Atılmışlar” poemasında yaşlılar, “dibinden kurumuş ağaç” gibi betimlenir. “Yaşlılar Evi”nin avlusu ve koridorlarında iki veya üç kişi bir arada oturan yaşlılar, ömrün zirvesinden geriye bakma imkânı elde ederler.

“Yaşlılar Evi”nin kurallarına uyum sağlayamayanlar, pencere önünden bir an bile çekilmeyerek bir gün çocuklarının onları buradanalmasını beklerler. Poemada, yaşlılar evine bırakılmalarına rağmen her zaman kendi yurtlarına ve sevdikleriyle iletişim kurma arzusunu taşıyan insanların ruhsal ve manevi sarsıntıları belirgin bir biçimde vurgulanır.

Təkliyin qəmini tək özüm yedim,

Əhvalım, ovqatım heç sorulmadı.

Neçə yol hirsələnib “gedirəm” - dedim,

Bir yol qabağımı kəsən olmadı (Vahabzadə, 2001: 314)

Bu karakteristik dizeler, terk edilmiş tüm bireylerin akıbetini, başlarına gelen felaketlerin nedenlerini ve sonuçlarını yansıtmaya gücüne sahiptir.

Çok ilginçtir ki, çocukları tarafından terk edilen ebeveynler, çocuklarının onları kınamaması için bin bir bahane uydururlar. Bu durum, baba ve anneye özgü bir tutumdur; zorluklar içinde olsalar bile her zaman “çocuğum sağ olsun” derler.

Poemanın sonunda şair, aile-yaşam çerçevesinde yaşanan fikir ayrılıklarına ve çatışmalara rağmen bir mahkeme kurulmasını önerir. Kuşkusuz bu mahkeme, hukuki veya idari bir yargı niteliğinden çok, vicdan önünde manevi hesap ve sorumluluk niteliğiyle öne çıkar ve okuyucuda kalıcı bir izlenim bırakır.

Məhkəmə qurulsun, hökm verilsin,

Hər kəs haqqını yox, borcunu bilsin!

Balasını atan analar ilə

Anasını atan balalar gəlsin (Vahabzadə, 2001: 328)

Bahtiyar Vahabzade, poemada bir yanda çocuğuna ihanet eden anneyi, diğer yanda ise ebeveynini terk eden çocuğu tasvir ederek, aslında toplumdaki katalizm ve çöküşleri gözler önüne serer. Poemanın böyle ibretlik bir sonla tamamlanması, toplumda denge, insani ilişkilerde ise manevi borç ve onur duygusunun korunmasına duyulan zorunlu ihtiyacı ön plana çıkarmaya hizmet eder. Bu bağlamda, dönemin ve toplumun çelişkileri poetik bir dille ifade edilmiştir. Poemada epiklik ve liriklik, ustaca iç içe geçmiştir. Eserin türözelliklerine dikkat çeken edebiyat araştırmacısı Ş. Salmanov şunları yazar: "...Son beş yılda poemanın bazı epik örnekleri de ortaya çıkmıştır. Bu tür poemaların en iyileri arasında öncelikle Bahtiyar Vahabzade'nin "Atılmışlar" eseri hatırlanabilir. Şair yeni poemasında adeta kendi "İztrabın Sonu" ve "Sade Adamlar" gibi poemalarının tipine dönmektedir. Olayların akışı içinde insanı hareket ve değişim halinde göstermek, karakterin gelişimini diğer kişiler ve çevre ile karmaşık karşılıklı ilişkiler üzerinden açmak ve izlemek, Bahtiyar Vahabzade eserini son yılların başarılı epik poemaları arasında birinci sıraya yerleştirmeye olanak sağlamaktadır." (Salmanov, 1987: 59).

"Görüldüğü gibi, "Atılmışlar" poemasında dönemin son derece önemli bir manevi ve ahlaki problemi ele alınmakta ve bu poetik analiz, tüm tezadlarıyla yürütülmektedir" (Hüseynova, 2025: 406). Bu dönemi şairin sanatında tezadlar dönemi olarak adlandırmak mümkündür. 1960'lı yılların ortalarından başlayan bu dönem, 1970'lerin sonlarında sona erer. Nizami Caferov, şairin poemalarını incelerken haklı olarak "Atılmışlar" poeması ile ilgili şu doğru sonuca ulaşır: "Tezadlar dönemi, "Atılmışlar" poeması ile sona erer" (Caferov, 1999: 112).

Sonuç

Bahtiyar Vahabzade'nin 1960'lı yıllardan başlayarak poemalarında manevi ve ahlaki sorunların tasvirine, toplumdaki olaylarını analizine daha geniş yer verdiği görülmektedir. Bu dönemde şairin eserlerinde poema türünün konu, içerik ve yapısal özellikler bakımından zenginleştiği açıkça anlaşılmaktadır.

B. Vahabzadə, şiirlerinde, gazete yazılarında ve dramatik eserlerinde olduğu gibi, poemalarında da kader belirleyici meseleleri ele almakta ve dikkat merkezi hâline getirmektedir. Milli-manevi belleğin ibret verici sahneleri, özgürlük ve bağımsızlık uğruna yürütülen kanlı mücadeleler, insanın iç dünyasını yansıtan inanç ve iman uğrunda amansız çatışmalar, şairin poemalarında işlediği temel konular arasında yer almakta ve bu yönüyle

özel bir öneme sahiptir.

Bahtiyar Vahabzade sanatı için değişmez ve vazgeçilmez değerler mevcuttur; bu değerler şairin bütün eserleri için temel bir konu ve ideolojik yönelim olarak kabul edilebilir. Bu, kuşkusuz, millî özgürlük ve bağımsızlık idealarının yüceltilmesidir. Böyle bir yaratıcı amaç, şairi sert yasaklar ve baskıcı rejim koşulları karşısında dahi hedefinden alıkoymamış; B.Vahabzade, halkının özgürlüğü ve tarihi kaderiyle ilgili düşüncelerini zaman zaman iz sürdürmemek amacıyla farklı coğrafi örnekler üzerinden sunmak zorunda kalmıştır. Bu bağlamda, sözü gerçek anlamıyla, o, bir bağımsızlık şairidir. İstiqlal mücadelesinin tüm tarihi dönemleri ve aşamaları, şairin yaratıcılığında adeta kırmızı çizgi gibi izlenmektedir.

Kaynakça

- Aytmatov Ç. (1987). *Yaradıbdır inam məni, mən inamın övladıyam. Ön söz. Vahabzadə B. "Axı dünya fırlanır". Yazıçı.*
- Əlioğlu M. (1995). *Şair ləyaqəti, şair sevgisi. Azərbaycanın Bəxtiyarı. Azərbaycan.*
- Cəfərov N. (1999). *Genezisdən tipologiyaya. BDU nəşriyyatı.*
- Hüseynova Y. (2025, ekim 10-11). *Bahtiyar Vahabzadenin eserlerinde insan kavramı. [Sözlü bildiri]. 9 Türklerin Dünyası Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu. Bakü-Azerbaycan.*
- Salmanov Ş. (1987). *Poeziya və tənqid. Bakı: Yazıçı.*
- Vahabzadə Bəxtiyar Mahmud oğlu. (2001). *Əsərləri, 11 cildə, I cild. Azərbaycan.*
- Vahabzadə B. (2004). *Seçilmiş əsərləri. 2 cildə, II cild (poemalar). Öndər.*
- Vahabzadə B. (2002). *Əsərləri. III c. Azərbaycan nəşriyyatı.*
- Vahabzadə B. (2002). *Əsərləri. V cild (1980-1989). Çarşıoğlu nəşriyyatı.*

Ulusal tiyatronun oluşumunda dramaturjinin rolü

Əsmər Hüseynova*

Giriş

Azərbaycan'da sovyet yönetiminin ilk yıllarında kurulan Bakü İşçi Köylü Tiyatrosu, Özgür Eleştiri ve Propaganda Tiyatrosu, daha sonraki dönemlerde bir sanatçı kuşağı yetiştiren Azərbaycan Devlet Dram Tiyatrosu ve bölgelerde (Gence, Şeki, Nahçıvan ve b.) faaliyet gösteren tiyatrolar, yeni Sovyet yapısı döneminde tiyatromuzun gelişiminde özel bir rol oynamıştır. Sosyalist sistem altında halkımızın değişen yaşamı ve geçim kaynakları, ortaya çıkan yenilikler, açık ve gizli sınıf mücadelesinin yol açtığı ağır trajediler ve diğer nüanslar, tiyatronun ulusal içeriğini belirlemiştir. Kısaca, Rus ve Avrupalı oyun yazarlarının eserlerinin çevrilmesi, uyarlanması ve Azərbaycan sahnesinde sahnelenmesiyle birlikte, ulusal dramaturjinin repertuarının zenginleşmesi için de verimli bir zemin oluşturuldu. Bu temelde şekillenen Azərbaycan Sovyet dramaturjisi, 1920'ler-1940'larda S.Vurgun, S. Rustam, C.Cabbarlı, H.Cavid, H.Nazarlı, E.Fovzi, S.Hüseyn gibi sanatçıların çeşitli türlerdeki dramatik eserleriyle yeni ve özgün bir yön aldı. Adlarını anamayacağımız bu ve diğer yazarların eserlerinin sahnelenmesi, Azərbaycan tiyatrosunun yeni ve ulusal yüzünün belirlenmesinde önemli bir rol oynadı. U.Receb, K.Zıya, M.Davudova, E.Salahlı, F.Qadri, A.Geraybeyli, A.Cavadov ve diğer oyuncuların sanatçılığı ve yeteneği, bu tür ulusal eserlerin sahnelenmesinde ortaya çıktı ve giderek olgunlaştı. Bu yönelim, dönemin edebi sürecinde dramaturji ve tiyatro alanlarını birbirine yaklaştırdı ve yeni gelişim eğilimlerinin oluşumunda ve şekillenmesinde temel bir etki yarattı.

1920'ler, Azərbaycan sovyet tiyatrosu ve dramaturjisinin yaratıcı arayışı olarak nitelendirilebilir. Bu dönemde sosyo-politik hayatta yaşanan karmaşık ve keskin ideolojik mücadele, tiyatro ve dramaturji alanında da kendini çok belirgin bir şekilde hissettirmiştir.

Metin

Büyük oyun yazarı C.Cabbarlı, bu geleneklerin ortaya çıkışında ve gelişmesinde özel bir rol oynamıştır. Önde gelen eleştirmen ve tiyatro bilimci Mehdi Memmedov, C.Cabbarlı'nın dramaturjik faaliyetini, sanatsal görüşlerinin özünü ve sanat teorisini tartışırken haklı olarak şu sonuca varmıştır: “Bu dönemde yazılan Cafer Cabbarlı'nın oyunlarının en büyük değeri, toplumsal yaşamımızın, yeni bir toplum inşa etmek ve yeni bir insan yetiştirmek için verdiğimiz mücadelenin tarihsel olarak genelleştirilmiş ve derin anlamlı bir sanatsal tasvirini sunmalarıdır” [Mammadov, 1968, s.157].

Cafer Cabbarlı Azərbaycan tiyatrosu tarihinde benzersiz sayfalar yazmış yazarlardan biri olarak kabul edilir. Cabbarlı'nın “Aydın”, “Oktay Eloğlu”, “Od gelini”, “Yaşar”, “Sevil”, “Almas”, “1905'te” ve diğer eserleri bu dönemin dramaturjisinin mükemmel örnekleridir. Tarihi geçmişimizden bir temayı ele alan “Od gelini” oyunu araştırmacılar tarafından yazarın

* Dr. Azərbaycan Milli Bilimler Akademisi / Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji esmer74.17@mail.ru

yeni yaratıcı yolunun başlangıcı olarak değerlendirilmektedir. “Od gelini” oyunu geçmiş ve modernitenin uzlaşmaz mücadelesinin ebedi olduğunu bir kez daha sanatsal olarak teyit etmektedir. Romantizm ve realizmin tarihsel-kültürel uyumunu birleştiren bu eser, mevcut toplumsal yapının acil sorununa sanatsal bir yansımadır.

Yazarın “Od gelini”nden sonra yazdığı “Sevil” oyunu sahnelendiği dönemde Sovyet toplumunun Azerbaycan halkının yaşamına ve geçimine getirdiği yeniliğin mecazi bir tezahürü olarak büyük etki yaratmıştır. Sanatçının diğer oyunları ise ideolojik ve sanatsal yönelimleri nedeniyle, özgürlük ruhunu, ulusal ve insani özümüzü yansıtan eserler olarak dönemin edebi sürecinde öncü bir çizgi oluşturmuştur. Bu tür güncel konular yüksek ideolojik içerik ve edebi-estetik özellikler nedeniyle, C.Cabbarlı'nın dramaturji faaliyetinin önemi, 1930 yılında Moskova'da düzenlenen Tüm Birlik Ulusal Tiyatrolar Olimpiyatı'nda özellikle vurgulanmıştır: “Azerbaycan Akademik Devlet Drama Tiyatrosu'nun ve modern Azerbaycan dramaturjisinin, özellikle Cafer Cabbarlı'nın oyunlarının performansları Olimpiyatta büyük beğeni toplamıştır” [Mammadov, 1968, s.166].

Dikkat çekmek gerekir ki, Azerbaycan Akademik Devlet Drama Tiyatrosu'nun bu Olimpiyatlardaki ilk gösterisi 15 Mayıs'ta Leninqrاد'daki Vybork sarayı'nda “Od gelini” adlı oyunla gerçekleşti. Olimpiyatlar sırasında, oyun yazarının bu eseri Kazan'da (6 temmuz 1930) ve Moskova'da (14 temmuz 1930) sahnelendi ve “Sevil” adlı oyun Leninqrاد'da sahnelendi. Genel olarak, yakından bakarsak, C.Cabbarlı'nın oyunları bölgesel tiyatroların ana repertuarını oluşturan eserler arasında önemli bir yer tutmuştur. Öte yandan, C.Cabbarlı'nın eserlerinin sahne kaderine baktığımızda, Azerbaycan tiyatro sanatının gelişiminde, büyük bir oyuncu kuşağının oluşumunda ve yetiştirilmesinde ne kadar önemli bir rol oynadığını açıkça görebiliriz: “C.Cabbarlı, kadim, dünyaca ünlü, zengin Azerbaycan kültürünün gerçek bir mirasçısıydı. Ayrıca komşu kardeş halkların milli edebiyatını, Avrupa ve Doğu'nun manevi hazinesinin sanatsal incilerini sevgiyle inceledi ve onlardan büyük sanatın sırlarını özümsemi. Bu nedenle, Azerbaycan'da büyük Rönesans dönemindeki yoğun mücadeleler koşullarında – eski dünyanın yıkıntıları üzerine yeni bir toplumun inşa edildiği dönemde – C.Cabbarlı parlak zekası, öngörüsü ve büyük yüreğiyle ilerici fikirlerin savaşçısı oldu. Bu bağlamda, onun yetenekli kalemıyla yaratılan sanat dünyasında ileri fikirlerin, canlı düşüncelerin, humanist arzuların ve eylemlerin taze sanatsal yansıması karakteristiktir” [Ehmedov, 2001, s.13].

Oyun yazarı zamanın gereklerinden doğan yeni fikirlerle edebiyata ve tiyatroya yaklaşma eğilimiyle ilgileniyordu. C.Cabbarlı çeşitli tarzlarda karakterler yaratarak kamusal hayatta meydana gelen olayların özünü ortaya koymaya çalıştı. Ulusal tiyatronun gelişiminde oyuncuların becerilerini takdir eden yetenekli oyun yazarı, onlarla yakın çalışarak dramaturjinin yükselişini hızlandırdı. Çağdaşı olan birçok önde gelen sanatçı onu “ilk sahne öğretmenim” (S.Hacıyeva), “oyuncuların yakın arkadaşı” (M.Merdanov), “sahnemizi güzelleştiren” (M.Aliyev), “bugünün ve yarının sanatçısı” (M.Hüseyn), “arkadaşımız ve yönetmenimiz” (İ.Dağıstanlı) olarak adlandırdı ve oyun yazarının hizmetlerini büyük ölçüde takdir etti. SSCB Halk Sanatçısı Merziya Davudova, “kalbi her zaman tiyatro sevgisiyle atan” yazar hakkında yazdı: “C.Cabbarlı'nın dramaturjisi, sadece sanatçılarımızın gelişimine değil, aynı zamanda mevcut Azerbaycan Devlet Akademik Drama Tiyatrosu'nun gelişimine de yakından yardımcı oldu” [Abasov, 1969, s.33].

Bulgular

Modernleşme arayışı, dönemin dramaturjisi ve tiyatrosunun içeriğinin ve özünün ön saflarında yer alıyordu. Edebi süreç içerisinde, yeni sahne eserleri, mükemmel yönetmenlik, dekor, müzik ve en önemlisi, bu eserlerin modern özünü geniş bir kitleye sunabilecek yetenek ve beceriye sahip oyuncular, en sorunlu ve üzerinde durulan konulardan biriydi. Sosyal yaşamda, zihniyette ve edebiyat dünyasında yaşanan hızlı devrim, yenilikçi geleneklerin ortaya çıkmasıyla birlikte, yeni edebiyat sahnesinde yaratıcı tarzlarını benzersiz bir şekilde sürdüren sanatçıların eserlerinde daha belirgin bir şekilde kendini gösterdi. Bu sanatçılar arasında gelen şair-dramatist Hüseyin Cavid ön sırada, başlıca temsilciler arasında bulunuyordu. Sovyet toplumunda yaşanan çatışmalar, kalıplaşmış temalar, idari dikte altında ortaya çıkan eserler, H.Cavid'in yaratıcı alanına tamamen yabancıydı. Düşünceli yazar, ulusal ve hümanist fikirleri, yüksek felsefi idealler ışığında, öğretici olaylar ve şahsiyetler fonunda, tarihi temaların kurgusunda çözümledi. Bu bağlamda, adalet ve hümanizm arayışını, ahlaki ilkeleri ve düşünceli oyun yazarının felsefi ve edebi düşüncelerini yansıtan tarihi oyunları "Hayyam", "Seyavuş", "İblisin intikamı" o dönemdeki edebiyat eleştirisi tarafından haksız saldırılara maruz kaldı ve birçok durumda H.Cavid kozmopolitlikle suçlandı ve modern hayata ayak uydurmadığı için zulüm ve baskıya uğradı. Ancak tüm bu durumlarda, bu eserler, taşıdıkları derin felsefi anlam ve insani ve humanist özleri nedeniyle tamamen modern bir ruha sahip oyunlar olarak dramaturjimize girdi ve onay buldu.

Yazarın "Seyavuş" adlı oyunu Doğu'nun büyük sanatçısı A.Firdevsi'nin "Şahname" adlı eserin motiflerinden yola çıkarak yazılmıştır. H.Cavid, "Şahname"nin olay örgüsünü ve içeriğini tekrarlamamış, olayları ve karakterleri kendi sanatsal hayal gücünden yola çıkarak tasvir etmiştir. Seyavuş kralın oğlu olmasına rağmen kırsal bir ortamda büyümüş, çocukluğunun ve gençliğinin en güzel yıllarını sıradan insanlar arasında geçirmiştir. Ünlü güreşçi Rüştam'dan dövüş sanatlarının birçok sırrını öğrenen ve onun rehberliğinde ve yetiştirilmesinde büyüyen Seyavuş saray hayatında kendini tamamen yabancı olarak görmektedir. Esas olarak iki bölümden oluşan bu trajedide, Seyavuş ne Keykavus'un sarayında ne de amcası Afrasiyab'ın yanında mutlu olamaz. Turan güzeli Firangiz ile evliliği hayatını değiştiremez ve sonuç olarak Seyavuş bir suikast girişiminin kurbanı olur.

"Seyavuş" sadece Azerbaycan sovyet dramaturjisinde değil tiyatrodaki da büyük başarı elde etmiş tarihi oyunlardan biri olarak modernliğini asla kaybetmez. Başarılı yönetmen İ.Hidayatzade'nin sahne yorumunda 1 Mart 1934'te sahnelenen bu eser Azerbaycan tiyatrosundaki durgunluğu bir nebze de olsa ortadan kaldırmıştır. "... "Seyavuş" eseri tarihi ve ulusal özellikleri bakımından zengin bir performanstı ... iki tiyatro sezonu boyunca yüzün üzerinde sahnelendi. Bu performansla yönetmen, tiyatronun sanat yönetiminin etkili yaratıcı arayışlarına olan güvenini artırdı" [Ceferov, 1974, s.172]. Oyunun başarılı sahnelenmesinde Azerbaycan tiyatrosunun tanınmış oyuncularının (Sıtkı Ruhulla - Rustam Zal, Ulvi Racab - Seyavuş, Merziya Davudova, Rza Tahmasib - Keykavus, ve b.) yaratıcı yetenekleri de büyük rol oynamıştır. Özellikle "Doğu'nun Hamlet'i" olarak ünlenen Seyavuş karakterini canlandıran U.Racab ve A.M.Şarifzade gibi oyuncular onun iç dünyasını ustalıkla ortaya koymayı başarmışlardır.

Hüseyin Cavid'in adil ve demokratik bir toplumsal yapı, bireyin manevi özgürlüğü, birey ve toplum sorunu, savaş ve barış, humanizm ve zulüm üzerine edebi ve felsefi düşünceleri

“Xeyyam” ve “Topal Teymur” oyunlarında romantik ve gerçek hayatın birliğinde yansıtılmıştır. Profesör, eleştirmen Yaşar Karayev, Hüseyn Cavid'in edebi mirası da dahil olmak üzere dönemin tarihi oyunlarını incelediğinde, tarihi olayların yeniden canlandırılmasının sovyet tiyatrosunda yaygın bir gelenek olduğunu tespit etmiştir. Bunu bir tesadüf olarak değerlendirmek doğru olmaz. Çünkü dönemin yazarları, şairleri ve oyun yazarları, açıkça ifade edemedikleri sosyalist rejimin acı gerçeklerini, tarihi olaylar ve şahsiyetler örneği üzerinden dile getirmeye çalışmışlardır. Y.Karayev bu özellikleri hassasiyetle inceleyip analiz ettikten sonra şu sonuca varmıştır: “20. yüzyıl edebiyatımız ve özellikle dramaturjimiz, ancak Cavid ile birlikte eksiksiz ve karmaşık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Cavid olmasaydı, Cafer Cebbarli'nin oyunları, Samad Vurğun'un şiirsel ve romantik dramaturjisi ve Necef bey Vezirov ile Abdurrahim bey Hakverdiyev'in yaratıcılığı arasında bir boşluk oluşurdu. Hüseyn Cavid'in romantizmi, 20. yüzyılın son derece zengin ve karmaşık edebiyat hayatında tamamen doğal ve meşru bir olguydu” [Karayev, 1965, s.153].

Dönemin Azerbaycan sovyet tiyatrosunun dikkat çekici özelliklerinden biri, çarlık Rusyası'na ve yerel hanbeylerin baskısına karşı savaşılan halk kahramanlarının ve Azerbaycan'da komünist rejimi kurmak için devrimci harekete katılan tarihi şahsiyetlerin sanatsal imgeler düzeyinde tasvir edilmesidir. “Kaçak Nebi”, “Hanlar”, “1905'te” ve diğerleri gibi tarihi oyunlar yakın geçmişimizi yansıtmaktadır. Halk arasında geniş bir popülerlik kazanan Kaçak Nebi hakkında destan S.Rüştem'in vatanseverlik ve kahramanlık fikirlerini yansıtmaları için değerli bir kaynak olmuştur. S.Rüştem, halk destanının olay örgüsüne ve içeriğine yaratıcı bir şekilde yaklaşmış ve eserini yenilikçi bir biçimde yaratmıştır. Kaçak Nebi oyunun olay örgüsünün tüm dallarında ana katılımcı olarak dikkat çekmektedir. Vatan halkının mutluluğu için baskıya ve köleliğe karşı çıkar ve grubunu cesurca savaşılmaya teşvik eder. Aras nehri'nin ötesindeki Tebriz hakkındaki eseri, şair-oyun yazarının tüm Azerbaycan için hayallerini yansıtmaktadır. Eserde, Nebi ve Hecer'in yanı sıra Ali kişi, Mehti, Kurd Kerim, Tebriz köylüleri Musa, Kasim ve diğer karakterler de kendilerine özgü, özlü anlatımlarıyla hatırlanmaktadır.

S.Vurğun'un ikinci manzum oyunu “Hanlar” sovyet iktidarının zaferi için verilen mücadelenin ön saflarında yer alan Hanlar Safaraliyev'in devrimci mücadelesine adanmıştır. Çarlık Rusyası'nın gerici politikasına karşı Bakü işçilerinin tutarlı mücadelesi nedeniyle eylül 1907'de suikasta kurban gitmesine rağmen, ulusal kurtuluş hareketinin ivmesi zayıflamadı ve halkın mücadelesi daha da şiddetlendi. “Hanlar” oyunu günümüzde devrimci fikirleri ve sosyalist bir toplum için verilen mücadeleyi yalnızca sosyalist gerçekçilik ilkeleri temelinde tasvir eden bir eser olarak önemini yitirmiş olsa da, yazıldığı ve sahnelendiği yıllarda geniş bir üne kavuşmuştur. 1960'lı yıllarda eserlerinde dramaya geniş yer veren M.İbrahimov, “Köylü kızı” adlı oyununda çağdaş konulara odaklanmıştır. Yazarın dramatik eserlerindeki ilk komedi olmasına rağmen, büyük bir sahne başarısı elde etmiş ve dönemin edebi olaylarından biri olmuştur. Oyundaki dramatik çatışma, ruhsal olarak bir bataklığa saplanmış olan Vahit ile köyden şehre okumaya gelen Benevşe arasında kurulur. Vahit'in babası profesör Mahmut Safayı ve annesi Reyhan hanım, zengin bir maneviyata sahip insanlardır. Lakin Vahit hayatın anlamını kirli tutkulara ve günlerini partilerde geçirmekte görür. Komedinin finalinde Benevşe'nin sevgilisi Aslan ile yeniden bir araya gelmesi ve Vahit'in kendi ruhsal sığılğını kabul etmesi ancak kaderinin bilinmez kalması, M.İbrahimov'un sosyal sorunların

ciddi bir şekilde ele alınmasındaki ustalığını göstermektedir. Bu ustalığın en belirgin özelliği, olumlu kahramanı Benevşe'nin yüzünde açıkça görülmektedir. Bu yönü doğru bir şekilde tespit eden profesör Yaşar Karayev yazıyor: “Yazar Mirza İbrahimov, “Köylü kızı” adlı eserinde her şeyden önce, son birkaç yılda modern Azerbaycan tiyatrosunun en iyi olumlu kadın kahramanını yarattı” [Karayev, 1972, s.87].

“Köylü kızı” adlı oyunun Azerbaycan tiyatro ve dramaturji tarihinde edebi bir olay olarak M.Arif, M.Memmedov, Y.Karayev, E.Agayev, A.Safiyev gibi tanınmış eleştirmenler tarafından büyük beğeniyle karşılanması tesadüf değildir. Akademisyen M.Memmedov oyunu “Kalpleri fetheden komedi” olarak nitelendirmiştir. Şunu belirtmek gerekir ki, “Köylü kızı”nın ilk gösterimi 20 Aralık 1962'de M.Azizbeyov adına Azerbaycan Devlet Dram Tiyatrosu'nda yapılmıştır. Oyunun yapım yönetmeni M.Memmedov, sanat yönetmeni S.Şarifzade ve müzik bestecisi S.Hacibeyov'dur: “... Rejisör Mehti Memmedov yazarın fikirlerini derinden anlamış ve bunları kendi yapımında yetenekle ifade etmiştir. “Köylü kızı” yapımında kültür, zekice bir sadelik ve tazelik hissedilmektedir. Yönetmen her sahnenin (boyutuna veya büyüklüğüne bakılmaksızın) izleyiciye ulaşmasını sağlamayı başarıyor. Alt metni ve göndermeleri ustaca kullanıyor. Gereksiz ve lüzumsuz hareketlere izin vermiyor. Diğer yapımlarında olduğu gibi, bu yapımda da bir hız ve tempo var. Her sahneye verdiği yorum anlamlı ve çekicidir. Yapımında klişelerden olabildiğince kaçınmaya çalışmıştır. Bu açıdan sanatçı Sadık Şerifzade'nin çalışması da dikkat çekicidir. Yapımında (iyi anlamda!) bir açıklık ve hafiflik de hissediliyor. Ancak, her sahnedeki aynı renk ve aynı boylarla yapılmış manzaralar bir monotonluk yaratıyor. Işıklar ve diğer sahne araçları nadiren kullanılıyor. Soltan Hacibeyov'un müziği yürek ısıtıcıdır” [Efendiyev, 1963, s.2].

Mirza İbrahimov'un “İyi adam” adlı komedisinde de bu erdemi görmek mümkündür; yani olumlu karakter olay örgüsünde başrolü üstlenir, başka bir deyişle komedi kahramanı rolünü oynar. Çünkü kural olarak, komedi kahramanları çoğunlukla olumsuz tiplerdir. M.İbrahimov'un ustalığı, olumlu karakterleri komedilerinin kahramanları seviyesine yükseltebilmesindedir. Bizim görüşümüze göre, M.İbrahimov'un bu konudaki dikkat çekici mücadelesini belirtmekte fayda var. Yazar, “Halk ve gerçekçiliğin cephesinden” adlı makale derlemesinde yazıyor: “Bazen komedinin sadece olumsuz olayları yansıtabileceği gibi yanlış bir fikre kapılıyoruz. Çünkü komedi sadece olumsuzluklarla alay eder, kötülerle, hilekârlara istihza eder ve böylece başkalarını uyarır ve onları bu niteliklere düşmekten korur. Elbette komedinin çok fazla ifşa gücü vardır, ancak bunu doğrulama, insanın hayata olan sevgisini artırma ve iyi eğilimleri teşvik etme gücü de az değildir” [İbrahimov, 1961, s.271-272].

1970'lerin tiyatro sanatındaki geleneksel temaların önemli bir yönü, toplumdaki eksikliklerin eleştirisine adanmış komedi türüne olan eğilimin güçlenmesiydi. Bu edebi eğilimin konu ve sorunlar açısından geniş bir yelpazeyi kapsamasının nedeni, bir yandan komünist rejimin yumuşaması, diğer yandan ise tiyatro sanatının yaşam gerçeklerine daha aktif bir şekilde nüfuz etmesiydi.

Sonuç

Komedi sadece kötülüğün, toplumsal veya bireysel kusurların ifşası değil, aynı zamanda güzelliğin, manevi zenginliğin de onaylanmasıdır. Bu yönün canlı bir ifadesini I.Efendiyev'in “Garip çocuk” (1973) adlı oyununda da görebiliriz. Azerbaycan tiyatrosunda modern

geleneklerin yeni sanatsal niteliklerle zenginleştirilmesi, o dönemde en çok I.Efendiyev'in adıyla ilişkilendirilir. Oyun yazarının "Sen her zaman benimlesin" (1964), "Unutamam" (1969), "Yıkılmış günlükler" (1969), "Benim günahım" (1970), "Şarkı dağlarda kaldı" (1972), "Garip çocuk" (1973) oyunları Azerbaycan tiyatrolarının repertuvarlarında yerini aldı.

Efendiyev'in "Garip çocuk" adlı komedisi bu türdeki ilk deneyimi olmasına rağmen, oyun yazarı insan ahlakının psikolojik durumunu eşsiz bir şekilde – lirik-psikolojik bir üslupla tasvir etmeyi başarmıştır. Komedinin baş karakteri, "garip çocuk" Valeh ve kız arkadaşı Kemala, ahlaki açıdan saf insanlardır. Özellikle Valeh, sovyet toplumunun yarattığı ahlaki erozyondan uzak, dürüstlüğü ve saflığıyla övünen genç bir adamdır. Gördüğü eksiklikleri yüzüne söylemekten asla çekinmez, bu da çevresindekiler üzerinde garip bir izlenim bırakmaktadır. Valeh'in dürüstlüğü ve gerçeğe olan bağlılığı ona derin bir saygı ve otorite kazandırır. Garip davranışları ve ateşli doğasıyla, Kemala'yı ve ailesini, Kemala'nın müzik eğitimi almış olmasına rağmen yetenekli olmadığına ikna eder. Özgüveni ve kararlılığı sayesinde Kemala da kendini yeniden keşfediyor gibi görünür. Bu öz farkındalık sadece Valeh örneğiyle sınırlı değildir, Otar, Batı, Ahmetcan ve Muradov'un görüntüleri, toplumdaki ahlaksızlıkları gözler önüne seriyor.

I.Efendiyev'in bu komedideki ustalığı, sovyet toplumundaki insanları şematik bir şekilde olumlu veya olumsuz olarak tasvir etmemesindedir. Karakterlerin içsel özü, lirik-psikolojik duyguların zıt çatışmasında ortaya çıkar. I.Efendiyev bu komediyle, 19. yüzyılda yazdığı "Yaylak komşumuz" öyküsünde kendini gösteren mizahi anlatım yönteminin, edebi ve dramaturjik arayışların yenilikçi bir sonucu olduğunu kanıtlamıştır: "Sovyet dönemi kendine özgü özelliklere sahipti ve bir anlamda dramaturji ve tiyatronun ideolojik sözcülüğe dönüşmesi doğal ve kurallara uygundu. Ancak günümüzle karşılaştırıldığında en büyük şaheserlerin ("Vagif", "Od gelini", "Sen her zaman benimlesin", "Unutamam", "Hayyam", "Şeyh Senan", "Seyavuş", "Deli toplantısı", "Ölüler", "Köylü kızı", "Yalan", "Düğün", "Şehrin yaz günleri" vb.) en büyük başarısı tam olarak sovyet dönemindeydi ve herhangi bir ideolojiyle bağlantılı değildi" [Yusuflu, 2019, s.143].

Sonuç olarak, sovyet ideolojik dönemi boyunca Azerbaycan tiyatrosu, sosyalist gerçekçiliğin belirlediği sanatsal ilkeler temelinde toplumda meydana gelen ciddi sosyal, tarihi ve kültürel değişimleri yansıtırsa da, ulusal kökeninden ve yenilikçi eğilimlerinden asla uzaklaşmadı.

Kaynakça

- Abasov, Ş. (1969). Cafer Cabbarlı hakkında anılar. Bakü, Azersağr.
Ceferov, C. (1974). Azerbaycan Tiyatrosu (1873-1973), Bakü, Azersağr.
Efendiyev, I. (1963), "Köylü kızı" üzerine düşünceler. "Edebiyat ve sanat" gazetesi.
Ehmedov, T. (2001). Büyük sahna bahadırı, Bakü, Nurlan.
İbrahimov, M. (1961), "Halkçılık ve gerçekçilik cephesinden", Bakü, Azersağr.
Karayev, Y. (1965). Trajedi ve kahraman, Bakü, Azersağr.
Karayev, Y. (1972) Sahnemiz ve modernlerimiz. Bakü, Azersağr.
Mammadov, M. (1968). Azeri dramaturjisinin estetik sorunları. Bakü, Azersağr.
A.g.e. (1968)
Yusifli V. (2019), Son yılların dramaturjisi. Bakü, Hedef.

Khagani Shirvani in Turkish scientific circles

Elnara Zeynalova *

Introduction: Who is Khagani Shirvani?

Khagani Shirvani is a poet with a rich literary heritage. He is one of the prominent figures of Near Eastern literature. His works have been imitated throughout history and have served as a source of inspiration for many poets. His works, reflecting both the cultural characteristics and the political events, wars, and power struggles of the 12th century in which he lived, are a valuable source for studying Near Eastern history and literature. Historians such as Vladimir Fyedorovich Minorski, Ziya Bunyadov, and Sara Ashurbeyli, as well as literary figures like Edward Browne, Hadi Hasan, and Jan Rypka, have frequently drawn upon his works. Both Khagani's personality and literary legacy have attracted the attention of researchers in Türkiye, and a number of studies have been conducted on this subject.

Ahmed Ateş (1917–1966)

Khagani Shirvani is regarded as one of the outstanding figures of classical literature, distinguished by both his poetry and his prose writings. However, in comparison with his poetic legacy, his contribution to prose literature remained neglected for a long time, and scholarly studies in this field were rather limited.

The scholarly study of Khagani's Persian letters began with the work of Ahmed Ateş in 1962. In 1933, his teacher, the Turkish historian and academician *Mükrimin Halil Yinanç* (1900–1961), informed him about a collection of old letters preserved in manuscript no. 600 of the Lala İsmail Efendi Library. Subsequently, Ahmed Ateş examined the manuscript and noted that this fourteenth-century copy (eighth century AH) contained twenty-seven Persian letters written by Khagani (Ateş, 1961: 241).

Not all of the letters contained in the manuscript were previously unknown. The first four letters are identical to those found in the *Kulliyât* manuscript preserved in Paris, while the eighth letter corresponds to a letter previously published in the journal *Armağan*, except for its introductory section. Thus, owing to Ahmed Ateş's research, twenty-two previously unknown letters of Khagani were introduced to scholarship.

His study also remains one of the most valuable sources for understanding the content of these letters. Ahmed Ateş examined the manuscript page by page, identified the recipients of the letters, and provided brief descriptions of the contents of many of them.

* Doç. Dr., Azərbaycan Milli Bilimler Akademisi, Nizami Gencevi adına Edebiyat Enstitüsü, Klasik Azərbaycan Edebiyatı Dalı, ezeynalova77@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7970-8567>

Tahsin Yazıcı (1922–2002)

Another important study on Khagani is the article written by Tahsin Yazıcı and published in the TDV Encyclopaedia of Islam. Although the author provides detailed information about the poet's life and literary heritage, some aspects of his evaluation remain open to discussion.

1) One such issue is the characterization of Khagani as an Iranian poet (Yazıcı, 1997: 168). Khagani was born and lived in Shirvan, a historical region situated within the territory of present-day Azerbaijan. Like many intellectuals of the medieval Islamic world, he composed his works in Persian and Arabic, the principal literary and scholarly languages of his age. The twelfth century, during which he lived, was marked by the political dominance of the Seljuks. Persian functioned as the language of administration and court culture, while Arabic served as the language of religion, law, and scholarship. Literary and cultural life also developed largely in these two languages, and bilingual literary activity became one of the distinguishing features of the period (Sultanov, 1987: 7; et-Tuncî, 1974: 110).

For this reason, the language in which a medieval author wrote should not be equated with his ethnic or national identity. Khagani's literary activity in Persian and Arabic reflected the cultural and linguistic realities of his time rather than a particular national affiliation. Therefore, describing him solely as an Iranian poet does not fully reflect the historical context in which he lived and worked. It is more appropriate to regard Khagani as a poet of Shirvan, one of the foremost representatives of the literary and cultural heritage of Azerbaijan, who made a significant contribution to Persian-language literature and also produced valuable works in Arabic.

2) Tahsin Yazıcı states that Khagani was born in Ganja in 520/1126 (Yazıcı, 1997: 168). Similar views can be found in the works of such scholars as N. Khanykov, K. Zaleman, A. Krymskiy, Huseyn Danish, and Edward Browne. However, a close examination of Khagani's own writings suggests that his birthplace was Shirvan, more specifically Shamakhi, rather than Ganja.

Khagani repeatedly refers to Shirvan as his homeland and birthplace in both his Persian and Arabic works. For example, in *Tuḥfat al-ʿIrāqayn* he writes:

گفتم متعلّمي سخندان ميلاد من از بلاد شروان

(Hâkânî, *Tuḥfat al-ʿIrāqayn*: 43).

I said: I am an eloquent and learned poet; my birthplace is the land of Sha(i)rovan.

Likewise, in one of his Persian poems he states:

خاک شروان مَوْلِد و دار الادب منشاي من

(Hâkânî, 1375/1996–1997: 480).

Shirvan is the land of my birth, and this abode of culture is my origin.

The same idea appears in his Arabic poetry:

فارقت شروان اضطرارا فاشتتهت نفسي بتبريز اختيار ثواء

I was compelled to leave Shirvan, while my soul chose Tabriz as a place of residence.

(Zeynalova, 2024: 47).

These statements, expressed by the poet himself in both Persian and Arabic, constitute important evidence regarding his place of birth and suggest that Shirvan should be regarded as his native homeland.

3) According to Tahsin Yazıcı, one of the distinguished poets of the period, Abu'l-‘Alā Ganjavī (Shirvānī), accepted Khagani as his student and later married him to his daughter. Yazıcı further notes that this event led to a conflict between Khagani and Falakī Shirvānī, who had previously wished to marry Abu'l-‘Alā's daughter (Yazıcı, 1997: 168).

However, this account has been questioned by later scholarship. In particular, Letter XIII, preserved in a manuscript housed in the Lala İsmail Efendi Library, provides evidence that calls into question the widely accepted claim that Khagani married the daughter of Abu'l-‘Alā. On the basis of this letter, Ahmed Ateş argued that Khagani's wife was not Abu'l-‘Alā's daughter but rather a woman of rural origin (Ateş, 1961: 244).

Subsequently, Azerbaijani scholars such as Gafar Kendli-Herisçi and Hamid Araslı further examined the issue and likewise concluded that Khagani's first wife was not the daughter of Abu'l-‘Alā but a peasant girl (Kəndli-Herisçi, 1988: 154–161; Araslı, 1998: 99). These findings suggest that the traditional account of Khagani's marriage to Abu'l-‘Alā's daughter requires reconsideration in light of the available documentary evidence.

4) According to Tahsin Yazıcı, Abu'l-Muẓaffar Khāqān-i Akbar of the Shirvanshahs bestowed upon Khagani the title of malik al-shu‘arā’ (“King of Poets”) and authorized him to use the pen name Khagani (Yazıcı, 1997: 168).

The designation Abu'l-Muẓaffar Khāqān-i Akbar refers to the Shirvanshah Akhsitan. Both Khagani's own works and historical sources indicate that the poet used the epithet Abu'l-Muẓaffar when referring to Akhsitan (Kəndli-Herisçi, 1988: 369; Aşurbəyli, 1983: 128–129; Bertels, 1962: 142). However, the ruler who is generally believed to have granted the poet the pen name “Khagani” was not Akhsitan but his father, the Shirvanshah Manuchihr (r. 530–555/1136–1160).

The question of whether Khagani held the title of malik al-shu‘arā’ (“King of Poets”) remains unresolved. Titles such as malik al-shu‘arā’, nadīm al-shu‘arā’ (“Companion of Poets”), and amīr al-shu‘arā’ (“Commander of Poets”) were official honorific designations bestowed upon poets by rulers and members of the elite. Although Khagani served at court and composed panegyrics for some of the most prominent rulers of his age, neither the available historical sources nor the poet's own writings provide clear evidence that he formally held the title of malik al-shu‘arā’.

This issue has also been addressed by Çetin Kaska in his study “Persian Poets Who Received the Title of Malik al-Shu‘arā’ in Persian Literature.” Kaska identifies forty-one Persian-language poets who are known to have received this title and discusses their literary careers. Notably, while he includes Abu'l-‘Alā Ganjavī and Rashīd al-Dīn Vāṭvāṭ among these poets (Kaska, 2019: 429–430), Khagani is not listed among them. Nevertheless, in the concluding section of the study, referring to Tahsin Yazıcı's view, Kaska notes that Khagani may have received the title of malik al-shu‘arā’ at the court of Abu'l-Muẓaffar Khāqān-i Akbar of the

Shirvanshahs, while also emphasizing that this attribution remains uncertain (Kaska, 2019: 435).

Therefore, the claim that Khagani held the title of *malik al-shu‘arā* cannot be regarded as definitively established and requires further examination in light of the available evidence.

Other Studies

Interest in Hâkânî's literary legacy in Türkiye has increased in recent years. These studies include not only opinions expressed by Tahsin Yazıcı regarding the poet's life, but also new assessments of his literary creativity.

For example, in 2018, his oda "Medâyin Harâbeleri" was commented on and published along with its Turkish translation (Karaköşe; Akdeniz, 2018: 83–110). This study mentions translations of the poet's works and states that his Divan was translated into Russian and published in 1875 (Karaköşe; Akdeniz, 2018: 87). However, it is most likely the work published by Karl Zaleman (1849–1916) that is being referred to here. But this work is not Khagani's Divan, but consists of his quatrains. In the introduction, K. Zaleman states that he initially planned to prepare a translation of the poet's odes along with a scholarly-critical text, but realizing that these poems were difficult to understand without commentaries, he contented himself with translating only quatrains from the Divan (Zaleman, 1875:10).

In his works, Khagani incorporated references to various prophets, religious rituals, narratives, and traditions. While openly affirming his Muslim identity, he approached other religions with respect and demonstrated a profound knowledge of different belief systems. Vilchevsky attributed Khagani's harmonious integration of Christian and Islamic imagery in his *Divân* to the cultural and religious environment in which the poet lived. According to him, Khagani's poetry could only have emerged in the Caucasus, a region where Eastern and Western cultural traditions intersected and where Islam and Christianity coexisted and developed side by side. This unique historical and cultural setting enabled the poet to draw upon diverse religious and intellectual traditions, enriching both the imagery and the conceptual framework of his works (Vilçevskiy, 1957: 66).

A similar assessment was put forward by Jan Rypka. According to Rypka, a *Divân* of this nature could only have emerged in the Caucasus, a region where Islam and Christianity coexisted and spread side by side (Rypka, 1970: 200).

Although Khagani's balanced use of Islamic and Christian symbolism, his respectful attitude toward both religions, and his extensive knowledge of their doctrines have been discussed in a number of previous studies, these issues have recently received a more comprehensive treatment in the article entitled "An Examination of Messianic-Syriac Concepts in Khâqânî-i Shirvânî's *Tarsâ'iyya Qaşıda*" (Başçı, V.; Başçı, N., 2025: 128–185). Seeking to explore the intellectual horizons of a medieval Muslim poet through the lens of Christology, Christian theology, and Syriac cultural traditions, the study highlights Khagani's remarkable familiarity with Christian sources and concepts.

Particular attention is devoted to the explanation of numerous terms and motifs, including *Tarsâ* (Christian), *Dajjāl*, *Dayr* (monastery), and "*Mary's rope*," among others. Furthermore, all Messianic-Syriac concepts identified in the *qaşıda* are presented in tabular form and analyzed

comparatively in Syriac, Persian, and Turkish. As a result, the study makes a significant contribution to understanding the Christian and Syriac elements embedded in Khagani's poetic language and imagery.

Conclusion

An examination of the studies devoted to Khagani in Türkiye reveals that they focus almost exclusively on the poet's Persian works, while his Arabic writings receive little or no attention. This situation is likely related to the relatively small number of known Arabic works attributed to Khagani and to the fact that systematic research on his Arabic literary heritage began only in more recent periods.

At the same time, an important point deserves particular emphasis. Manuscripts preserved in Turkish libraries occupy a crucial place in the study of Khagani's Arabic works. In particular, the manuscripts held in the *Damat İbrahim Paşa*, *Fatih*, and *Lala İsmail* collections of the Süleymaniye Manuscript Library constitute important sources for the reconstruction and investigation of the poet's Arabic literary legacy.

Indeed, several Arabic poems and letters attributed to Khagani have survived precisely through manuscript copies preserved in these collections. Consequently, although research conducted in Türkiye has largely concentrated on the poet's Persian-language heritage, Turkish manuscript repositories have made a significant contribution to the preservation and study of his Arabic works and continue to provide valuable material for future scholarship.

Reference

- Araslı, H. (1998). *Azərbaycan ədəbiyyatı: Tarixi və problemləri (Seçilmiş əsərləri)*. Elm.
- Aşurbeyli, S. (1983). *Gosudarstvo Shirvanshahov (VI-XVI vv.)*. Elm.
- Ateş, A. (1961). Hâkânînin mektubları dergisi. *Türk Tarih Kurumu, Belleten*, 25 (98): 239-247.
- Başçı, V., ve Başçı, N. (2025). Hâkânî-i Şirvânî'nin Tersâiye Kasidesindeki Mesihî-Süryanî Kavramlar Üzerine Bir İnceleme. *Nüsha (Şarkiyat Araştırmaları) Dergisi*, 60: 128-185. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4498014>
- Bertels Y. E. (1962). *Nizami i Fuzuli. İzadatelstvo Vostochnoy Literaturı*.
- Hâkânî Şirvânî. (1375/1996-1997). *Divan*. I-II. Müqaddime: Mir Celal ed-Din Kezzazi. Neşr-i Merkez.
- Hâkânî Şirvânî. *Tuhfetu'l-İrâqeyn*. Tashih: Yahya Qarib. Ketabxane İbn Sina.
- Kaska, Ç. (2019). Fars Edebiyatında Melikü's-Şuarâ Unvanını Alan Fars Şairleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2): 426-438. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/913549>
- Karaköşe, S; Akdeniz, M. (2018). Hâkânî'nin Medâyin Harâbeleri Kasidesi Şerhi ve Türkçe Tercümesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 62: 83-110. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/905682>
- Kəndli-Herisçi, Q. (1988). *Xaqani Şirvânî (həyatı, dövrü, mühiti)*. Elm.
- Rypka, J. (1970). *İran ve Tacik edebiyatı tarihi (Çekçeden çev.)*. Progress.
- Sultanov, R. (1987). Nizamülmülkün həyat və fəaliyyəti haqqında. *Siyasətnamə* (ss. 3-25). Elm.
- et-Tuncî, M. (1974). *Haule el-edeb fi asrı es-Selcuqi*. Menşurat mektebet Qurina Bengazi Libiya.
- Vilçevskiy, O. L. (1957). Hâkânî. Nekotoriye çerti tvorçestva i mirovozzreniya poeta. *Sovetskoe Vostokovedenie*, 4: 63-76.
- Yazıcı, T. (1997). Hâkânî-i Şirvânî. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 15. c.: 168-170.
- Zaleman, K. (1875). *Çetverostişiya Xakani*. Tipografiya İmperatorskoy Akademii Nauk.
- Zeynalova, E. (2024). *Xaqani Şirvânînin ərəbcə əsərlərinin izi ilə*. Elm.

Bir cumhuriyet aydını Ali Yusif (Yusifzade)

*Könül Gulusoy**

Giriş

XX. yüzyılın başları, Azerbaycan'ın siyasi, toplumsal ve kültürel tarihinde önemli dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu süreçte yetişen aydınlar, bağımsızlık düşüncesinin yaygınlaşması ve modern Azerbaycan edebiyatının gelişmesinde önemli rol oynamışlardır. Bu aydınlardan biri de Ali Yusif Yusifzade'dir. Şair, yazar, gazeteci ve fikir adamı kimliğiyle Azerbaycan'ın millî bağımsızlık mücadelesinin temsilcilerinden biri olan Ali Yusif, eserlerinde vatan, istiklal, bayrak, Türklük ve Turancılık gibi millî temaları işlemiş, siyasi faaliyetleri nedeniyle Sovyet baskıları sonucunda sürgüne gönderilmiş ve 1937 yılında idam edilmiştir.

Türkiye'de Ali Yusif Yusifzade'nin hayatı ve eserleri üzerine çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve doküman incelemesi kullanılarak şairin hayatı, edebî kişiliği ve siyasi faaliyetleri değerlendirilmiş, elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Araştırmanın, XX. yüzyılın ilk çeyreğinde Azerbaycan edebiyatının daha iyi anlaşılmasına ve bu alandaki yeni çalışmalara katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Hayatı

Ali Yusif Yusifzade, 1 Ocak 1900 tarihinde Şuşa'da dünyaya gelmiştir. Asıl ismi Ağaali olsa da edebiyat dünyasında daha çok Ali Yusif adıyla tanınmıştır. Henüz beş yaşındayken annesi Leyla Hanım'ı kaybetmiş, bu acı, şairin çocukluk yıllarında derin izler bırakmıştır. Şair annesine karşı duyduğu özlemi ilerleyen yıllarda kaleme aldığı bazı şiirlerine de yansıtmıştır. Annesinin vefatının ardından babası akrabalarından Ziba Hanım'la evlenmiş, Ziba Hanım, Ali Yusif, ablası ve kız kardeşinin bakımını üstlenmiş, çocukların yetiştirilmesi ve terbiyesinde önemli rol oynamıştır. Şairin babası Mir Celal Yusifzade, döneminin önde gelen aydınlardan biri olarak bilinmektedir. Mir Celal Yusifzade, İran ve Irak'ta eğitim gördükten sonra Şuşa'ya dönmüş ve burada usûl-i cedîd anlayışına uygun bir okul açarak öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Eğitim faaliyetleri sırasında okullardaki ders materyallerinin yetersizliğini fark eden Yusifzade, öğrencilerin matematik işlemlerini daha kolay kavrayabilmeleri amacıyla Hesap adlı bir ders kitabı kaleme almış, söz konusu eser, 1884 yılında Tiflis'te yayımlanmıştır.

Yusifzade, eğitim alanındaki çalışmalarının yanı sıra gazetecilik ve edebiyat faaliyetleriyle de tanınmış, dönemin çeşitli gazete ve dergilerinde "C.C.Y.", "Celal Qarabaği", "Celal Yusifli" ve "Mirze Celal Yusifzade" gibi farklı imzalarla yazılar yayımlamıştır. (<https://alishamil.tr.gg/%26%23399%3Bli-Yusif--k1-Yusifzad%26%23601%3B-k2-.htm>).

Edebî alandaki önemli katkılarının biri de 1911 yılında kaleme aldığı "Ferhat ve Şirin"

* Dr. Öğr. Üyesi Kafkas Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Kars, Türkiye ORCID 0000-0002-7519-145X

operasının librettosudur, operanın müziği ise tar sanatçısı Mirze Zeynal tarafından bestelenmiştir. Mir Celal Yusifzade, bu eseriyle Üzeyir Hacıbeyli'den sonra opera librettosu yazan ikinci Azerbaycanlı sanatçı olarak kabul edilmektedir. Eser hakkında Mehemed Emin Resulzade, 1914 yılında İkbâl gazetesinde yayımladığı değerlendirme yazısında Mir Celal'i "münevver bir âlim ve vâsi bir malumata sahip bir şarkşünas" olarak nitelendirerek ondan övgüyle bahsetmiştir. (Rüstəmli, 2018, s. 48). Mir Celal Yusifzade'nin faaliyetleri yalnızca eğitim ve edebiyatla sınırlı kalmamış, aynı zamanda basın alanında da önemli görevler üstlenmiştir. Çeşitli gazetelerde editörlük yapan Yusifzade, 11 Mart 1912 tarihinde yayımlanmaya başlayan ilk Tacikçe gazete olan Buhârâ-yı Şerif'in editörlüğünü yürütmek üzere Kagan (Yeni Buhara) şehrine davet edilmiştir.

Böylesine aydın ve köklü bir aile ortamında yetişen Ali Yusif Yusifzade, ilk eğitimini babası Mir Celal Yusifzade'den almıştır. Babası, ona dinî ilimlerin yanı sıra şeriat bilgisi eğitimi vermiş, Ali Yusif, 1908 yılında Şuşa'daki Rus-Tatar Mektebi'nde öğrenim görmeye başlamıştır. Ailesinin 1910 yılında Bakü'ye taşınmasının ardından eğitimine Bakü Realni Mektebi'nde devam etmiş, fakat yeniden Şuşa'ya dönmek zorunda kalmış ve ortaöğrenimini burada tamamlayarak 1917 yılında Şuşa Realni Mektebi'nden mezun olmuştur. Ali Yusif'in Bakü'deki öğrencilik yılları, dönemin önemli edebiyat ve fikir adamlarından Yusif Vezir Çemenzeminli ile tanışmasına da vesile olmuştur. "Yusif Vezir ve Ali Yusifin tercüme-yi halından melum olur ki, onlar bir müddet Bakı realni mektebinde bir yerde oxumuşlar, sonra aile veziyyeti ile elaqedar Ali Yusif yeniden Şulaya qayıtmış, Yusif Vezir ise orta tehsilini Bakıda tamamlamıştır." (Qəhrəmanlı, 2010, s.78)

1917 yılında mezuniyetinin ardından Şuşa Millî Komitesi'ne üye olan Ali Yusif, komite tarafından Osmanlı Devleti'ne gönderilmiştir. Bu görevlendirmenin amacı, Karabağ'da yaşanan siyasi karışıklık ve güvenlik sorunlarının giderilmesi için Osmanlı ordusuyla temas kurmak ve Millî Komite'nin taleplerini ilgili makamlara iletmektir. Şair istintak ifadesinde seferi şöyle anlatmaktadır. "Men Batuma getdim ve buradan yolumu davam etdire bilmedim ve orada qaldım. Lakin qayıtmağı da ağılıma getirmedim, bele ki cebhe xetti o vaxt Batumdan keçirdi. Men öz mandatımı göstərdim, baş komandan Enver Paşanın qəbuluna buraxıldım ve Milli Komitenin yazılı müraciətini ona təqdim etdim." (Qəhrəmanlı, 2010, s.38). Ali Yusif, 1918 yılında yeniden Bakü'ye yerleşmiş, burada çeşitli gazete ve dergilerde şiirlerini yayımlamış, dönemin sosyal ve siyasi gelişmelerine ilişkin makaleler kaleme almış ve Azerbaycan Hükûmeti İşler İdaresi'nde tercüman olarak çalışmıştır.

1919 yılında Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin eğitim politikaları kapsamında yetenekli gençlerin devlet bursuyla yurt dışında öğrenim görmelerini sağlayacak bir program hazırlanmış, bu kapsamda 78'i Avrupa ülkelerine, 22'si ise Rusya ve Türkiye'ye gönderilmek üzere toplam 100 Azerbaycanlı öğrencinin seçilmesine karar verilmiştir. Öğrenciler 1920 yılının Ocak ayında yurtdışına gönderilmiştir. Ali Yusif de bu öğrenciler arasında yer almış ve Paris Siyasi İlimler Okulunda Diploması Bölümü'nü kazanarak burada iki yıl eğitim görmüştür. A.Y. Yusifzade'den bahseden bazı kaynaklarda (Qəhrəmanlı, N. , Şamil, Ə.) şair, Paris Siyasi İlimler Okulunda eğitim gören iki Azerbaycanlıdan biri olarak nitelendirilmiştir. Ancak öğrencilerin yurt dışındaki eğitim süreci uzun soluklu olmamış, Nisan 1920'de XI. Kızıl Ordu'nun Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'ni ortadan kaldırarak ülkeyi Sovyet Rusya'nın hâkimiyeti altına alması, yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin maddi ve hukuki

durumlarını da doğrudan etkilemiştir. Her ne kadar N. Nerimanov bu öğrencilerin eğitimlerini sürdürmelerini desteklemiş olsa da Sovyet yönetiminin devlet burslarını kesmesi nedeniyle öğrenciler ciddi ekonomik sıkıntılar yaşamıştır. Bu gelişmeler, şairin eğitim hayatını ve sonraki yaşamını da derinden etkilemiştir. Dilgem Ahmed şairin Pariste'ki hayatını detaylı bir incelemeğe tabii tutmuş, onun 1923 yılında Paris'ten Azerbaycan Maarif komisyonuna yazdığı mektubu yayınlamıştır. Mektupta A. Y. Yusifzade'nin bir hayli borçlandığı, borçlarını ödemek için zavodda çalışmak zorunda kaldığı ve devlet kurumlarında yardım istediği ve gizli şekilde M.E. Resulzade ile görüştüğü belirtilmiştir. (Əhməd, 2020, s.45-46)

1923 yılında Bakü'ye dönen Ali Yusif Yusifzade, bir süre Azerbaycan'ın ilk bilim ve kültür araştırma kurumu olan Tedgig ve Tettebbö Cemiyetinde görev yapmış, Kommunist gazetesinde yazılar yayınlamıştır. Sovyet yönetimi tarafından tutuklanan Musavat Partisi mensuplarının ailelerine maddi ve manevi destekte bulunmuş, 1924 yılında gizli olarak Musavat Partisine üye olduğu gerekçesiyle tutuklanmış, ancak birkaç ay sonra serbest bırakılmıştır. Toplumsal ve kültürel faaliyetlerini kesintisiz sürdüren A. Y. Yusifzade, 1925 yılında kurulan Edebiyat Cemiyetinin kurucuları arasında yer almış, bir yıl sonra, Bakü'de düzenlenen Birinci Türkoloji Kurultayı'nda önemli görevler üstlenmiştir. "1926-cı ilin fevral-mart aylarında Bakıda keçirilən Ümumittifaq Birinci Türkoloji Qurultayında Ali Yusifzade katib, atası Mirze Celal tercümeçi kimi iştirak edib." (<https://alishamil.tr.gg/%26%23399%3Bli-Yusif--k1-Yusifzad%26%23601%3B-k2-.htm>)

A. Y. Yusifzade 1927 yılında siyasi görüşleri sebebiyle tekrar tutuklanarak dönemin en ağır sürgün ve çalışma kamplarından biri olan Solovki (Solovetsky) Adaları'na gönderilmiştir. Arktik Okyanusu'nun kuzeybatısında, Rusya kıyılarında bulunan Solovki Adaları, tarihte sert iklim koşulları ve mahpuslara yapılan insanlık dışı uygulamalarıyla bilinmektedir. Özellikle 1920-1930 yılları arasında çok sayıda siyasi mahpus ve ağır suçlardan hüküm giymiş kişiler bu adalara sevk edilmiş, zorla çalıştırma, açlık ve hastalık gibi ağır koşullara maruz bırakılmıştır. Emin Abid Gültekin'in Buzlu Cehennem adlı şiiri, Sibiry ve Solovki'de hüküm süren dondurucu soğuğu, hastalıkları ve mahpusların maruz kaldıkları işkenceleri çarpıcı bir biçimde yansıtmaktadır. Şair, Solovki'ye getirilen Azerbaycanlı mahpuslar arasında direnişin öncülerinden biri olmuş, kampta yaşanan hukuksuzluk ve insanlık dışı uygulamalara karşı mahpusları örgütleyerek birlik olmaya çağırılmış, adalet talebiyle başlatılan grevin öncülüğünü üstlenmiştir. A.Y. Yusifzade, Sovyetler Birliğinde ilk grev yapan siyasi mahpus olarak kayıtlara geçmiştir. Bu olaylar Solovki'de Gördüklerim adlı eserde ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. "1927 senesinin qışında Solovkiye Azerbaycandan 30 nefer bir milletsever qafile getirilmişdi. Bunlar vehşi rejime tehemmül etmeyerek açlığa qerar verdiler. ... Qrev tam 22 gün davam etdi. İnsanlar acından bütün-bütüne bir sklete döndüler. Haqlarında cüzi tehfiyat yapıldısa da, demek olar ki bu açlıq qrevler heç bir şeyi deyişmedi." (Ağa oğlu, 2004, s. 70-71) Şair, yaklaşık sekiz yıl süren tutukluluk ve sürgün hayatının ardından 1935 yılında serbest bırakılmış, ancak Sovyet yönetimi, Azerbaycan'a dönmesine izin vermemiş ve onu Özbekistan'a sürgün etmiştir. Sürgün hayatını Taşkent'te sürdüren şair, 1937 yılında yeniden tutuklanmıştır. Hakkında yürütülen soruşturma sürecinin ardından, kurşuna dizilerek idam edilmiştir. İstintak materyalleri A. Yusif'in ileri düzey farsça bildiğini ortaya koymakta, yeğeni Alina hanımın aktardığı bilgilere göre ise şair sekiz yabancı dile hâkim olup ve bu dilleri akıcı bir şekilde konuşabilmekteydi. (Qəhrəmanlı, 2010, s. 61, 81).

Eserleri

Vatansever ve aydın bir aile ortamında yetişen Ali Yusif, henüz 17 yaşındayken Şuşa Millî Komitesi'ne üye olmuş, 18 yaşında ise Enver Paşa ile resmî görüşmeler yürütmüştür. Bu durum, onun genç yaşlardan itibaren halkın güvenini kazandığını ve devlet ile siyaset alanında önemli sorumluluklar üstlenebilecek yetkinliğe sahip olduğunu göstermektedir. A. Y. Yusifzade, edebî faaliyetlerine şiirle başlamış ve ağırlıklı olarak şiir türünde eserler vermiştir. Ancak şairin hayatının siyasi baskılar ve çalkantılar içinde geçmesi, Sovyet yönetimi tarafından sürekli takip edilmesi, çeşitli dönemlerde tutuklanması ve kişisel arşivine el konulması nedeniyle eserlerinin önemli bir kısmı günümüze ulaşamamıştır. Bugün şairin yalnızca dönemin gazete ve dergilerinde yayımlanarak korunabilen yaklaşık yirmi şiiri bilinmektedir. Abbas Abdullayev, Ali Yusif'in ilk şiirini 1915 yılında Gurtuluş dergisinde yayımladığını ileri sürmektedir (1989, s. 8). Buna karşılık Gehramanlı ile Ali Şamil, Işık dergisini esas alarak şairin edebî faaliyetlerine daha erken, 1911 yılında başladığını belirtmektedirler (2010, s. 27), (<https://ali-shamil.tr.gg/%26%23399%3Bli-Yusif--k1-Yusifzad%26%23601%3B-k2-.htm>). Nitekim Ali Yusif, henüz 11 yaşındayken İvan Krilov'un "İki Kotan" adlı fablını Azerbaycan Türkçesine çevirmiş ve bu çeviri Işık dergisinin üçüncü sayısında yayımlanmıştır. Emek ve çalışmanın önemini konu edinen bu çeviri, küçük yaşına rağmen Ali Yusif'in kaynak metni akıcı ve başarılı bir şekilde Azerbaycan Türkçesine aktarabildiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Aynı yıl Işık dergisinin 15. ve 26. sayılarında "Balık ve Pişik" adlı manzum fablı ile "Anaların Tefavütü" başlıklı hikâyesi yayımlanmıştır. "Balık ve Pişik" fablında balık ve kedi karakterleri aracılığıyla herkesin yetenek ve kabiliyetine uygun işle meşgul olması gerektiği düşüncesi işlenmektedir. Anaların Tefavütü adlı hikâyede ise Ali Yusif, sözlü kültür ile yazılı kültür arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışmış, bu bağlamda ninesinden dinlediği masallarla kitaplardan okuduğu masalları karşılaştırarak her iki anlatı geleneğinin özelliklerini değerlendirmiştir. Ali Yusif'in 1913 yılında Mektep dergisinde yayımlanan "Vetenim" adlı şiiri, şairin edebî gelişiminde önemli bir dönüm noktası niteliğindedir. Zira bu eser, Ali Yusif'in şiirlerinde ilk kez vatan temasını merkeze aldığı metin olarak dikkat çekmektedir. Şair, kaleme aldığı eserlerinde istiklal, bayrak, Türklük ve Turancılık gibi millî konulara ağırlık vermiş, edebî kişiliğini büyük ölçüde bu temalar etrafında şekillendirmiştir. Vatan sevgisi, millet bilinci, bağımsızlık ve özgürlük düşüncesi onun şiir dünyasının temel izlekleri hâline gelmiş, en etkili şiirlerini de bu doğrultuda kaleme almıştır.

"Vetenim, valideyi-möhteremem,
Seni bir lehze feramuş edemem.
Unutarsa vetenim bir kes eger,
Heqq yanında o büyük cirm eyler." (Qəhrmanlı, 2010, s.29).

Şair, bu dizelerde vatanı "valideyi-möhterem" (muhterem anne) olarak nitelendirerek ona duyduğu sevgi, bağlılık ve saygıyı dile getirmektedir. Şiirde vatanın bir an dahi unutulamayacağı vurgulanırken, vatanını unutan veya ondan uzaklaşan kimsenin hem ahlaki hem de vicdani bakımdan büyük bir suç işlemiş olacağı ifade edilmektedir. Vetenim şiiri, tema ve söyleyiş bakımından Abbas Sıhhat'ın 1909 yılında yayımladığı "Könlümün sevgili mehbubu benim, Vetenimdir, Vetenimdir, Vetenim." mısralarıyla başlayan şiiriyle önemli benzerlikler göstermektedir.

1915 yılında S. Hüseyin tarafından yayımlanan Gurtuluş dergisi, "Gürüb Çağı Bir Yetimin Mehkumluğu" konulu bir edebiyat yarışması düzenlemiştir. A. Y. Yusifzade, bu yarışmaya "Güruba Garşı Bir Yetimin Lisanında" adlı şiiriyle katılmış, Ümmügülüm Sadıgzade ve Cafer Cabbarlı ile birlikte yarışmayı kazanmış ve ödül olarak M. A. Sabir'in "Hophopname" kitabını almıştır. Şiirin ilk bölümü Gurtuluş dergisinin 1915 yılı dördüncü sayısında yayımlanmış, ikinci bölümünün ise bir sonraki sayıda yayımlanması planlanmış, ancak derginin yayınına son verilmesi nedeniyle şiirin tamamı okuyucuyla buluşamamış, günümüze yalnızca yayımlanan kısmı ulaşabilmiştir. Bu şiir, A. Y. Yusifzade'nin ilk kez "Rai" mahlasını kullandığı eser olması bakımından da önem taşımaktadır. "Rai" sözcüğü "çoban" anlamına gelmektedir. Abdullayev'e (1989) göre şair, çocukluk yıllarında Şuşa'da koyun ve kuzu sürülerini otlatmış, çobanların söyledikleri türkülerini benimseyerek dile getirmiş, çobanlara duyduğu sevgi şiirlerinde Rai-Çoban mahlası kullanması ile sonuçlanmıştır. Bununla birlikte şair, 1918-1920 yılları arasında "Yusifzade Ali Rai", "Ali Yusif", "Ali Yusif Rai" ve "A. Y." imzalarıyla da çeşitli şiirler yayımlamıştır (Abdullayev, 1989, s. 8).

"Bu güneş kim qararubdur batacaq
Andırır ah benim validemi.
Qara torpaqda onun tek yatacaq.
Feqet olmaz bu onun tek âdemi
Yene gün şövqile artıq gediyo
Bize bir sübh sefa ved ediyor...
Andırır ah o bireng ziya

Annemin son kelametini..." (Qəhrəmanlı, 2010, s.30-31).

Bu şiirin temel izleğini, şairin annesine duyduğu derin özlem duygusu oluşturmaktadır. Henüz beş yaşındayken annesi Leyla Hanım'ı kaybeden Yusifzade, çocuk yaşta yaşadığı bu kaybın izlerini eserlerine de taşımış, eserde gün batımı, annenin ölümüyle özdeşleştirilen bir metafor olarak kullanılmıştır. Her akşam ufukta kaybolan güneş, ertesi sabah yeniden doğarak yeni bir başlangıcın habercisi olurken, annenin ölümü geri dönüşü olmayan bir ayrılığı simgelemektedir. Bu karşılık, şairin annesine duyduğu özlemin sürekliliğini etkili bir biçimde yansıtmaları bakımından önemlidir. 1917 yılında Bakü'de Gardaş Kömeği adında dergi yayınlanmış, dergi Kars ve Ardahan ve Türkiye'nin diğer bölgelerinde savaş mağdurlarına destek sağlamayı hedefleyen bir yayın organı olmuş, başlık sayfasında "Qardaş Kömeyi" yazılmış bu adın altında ise "Herbzedeler Nefine" sözleri verilmiştir. (Qafqazlı, 2002, s.4) Dergide Ali Yusif'in "Qonaqlara" şiiri yayınlanmıştır.

"Qoca Qafqaz! Aç merhemet qucağın
Uzaqlardan gelir bir çox qonağın.
Qadınlardır, çocuklardır, qocalar,
Çoxusu yaralı, qanlı çabalar. ...
Ey qoca türk, ne gezirsən bu dağı?..

Kimden qaçıb kime olmuşsun yağı?..

Yarın güneş toğar dağlar dalından

Her şey güler, oynar, olur şadman.” (Qafqazlı, 2002, s.55)

Şiir, savaşın yol açtığı yıkımı ve göç olgusunu gerçekçi bir şekilde yansıtmalarının yanında, geleceğe yönelik güçlü bir umut duygusu da taşımaktadır. Şair, halkın karşı karşıya kaldığı ağır şartların geçici olduğuna inanmakta ve yaşanan acılara rağmen yeniden Türk milletinin güç kazanacağını, bağımsızlığını ve itibarını yeniden tesis edeceğini ifade etmektedir. Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından Ali Yusif Yusifzade, şiirlerinde yeni kurulan devleti, bağımsızlık idealini, millî bayrağı ve cumhuriyet yöneticilerini coşkulu bir dille yüceltmıştır. Şairin bu dönem yazdığı en dikkat çekici eserlerinden biri “Azerbaycanlıya” şiiridir. Ali Yusif, şiirde Azerbaycan'ın bağımsızlığını yalnızca siyasi bir gelişme olarak değil, aynı zamanda milletin uzun yıllardır özlemini duyduğu özgürlük ülküsünün gerçekleşmesi olarak değerlendirmiştir.

“Bu gün sen de insanlığa addım atdın,

Müsteqil yaşamı salamladın.

Bu gündən sonra Azerbaycan ülkesinde,

İstiqlalın, hürriyyətin kölgəsində

Senin de bir müqəddəs vətənin var,

Bayrağın var, buludlardan uca qalxar.” (Bayramoğlu, 2019, s.270)

Şiir, Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin önde gelen devlet adamlarından Nesib Bey Yusifbeyli'ye ithaf edilmiştir. Şairin Cumhuriyet döneminde kaleme aldığı dikkat çekici eserlerden biri de Azerbaycan'ın üç renkli millî bayrağına ithaf ettiği “Bayrak” şiiridir. Söz konusu eser, üç renkli Azerbaycan bayrağı üzerine yazılmış ilk şiir örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ali Yusif, bayrağı estetik bir imgeyle idealize ederek, bayrağın üzerinde bulunan mavi, kırmızı ve yeşil renklerin temsil ettiği millî ve manevî değerleri bağımsızlığın, özgürlüğün ve aydınlık geleceğin sembolü olarak yorumlamaktadır. Şiirde, “Azerbaycanlıya” adlı eserinde olduğu gibi güçlü bir iyimserlik ve gelecek inancı hâkimdir.

“Yaşa, ey şanlı füzəmə bayraq,

Doğdu sayəndə bu gün bir ölkə.

Mavi, al, sebz ziyalar saçaraq,

Her zaman üstümüze sal kölgə!” (Bayramoğlu, 2019, s.271).

1919 yılında İstiqlal mecmuasında 1928 yılında ise İstanbul'da yayımlanan “Bir Turan Yolcusu Diyor Ki” şiiri, Ali Yusif Yusifzade'nin cumhuriyet idealine duyduğu inancı en güçlü şekilde yansıtan eseridir. Şiir, birçok kaynakta “Bir Turan Yolcusu Diyor Ki” adıyla yer almakla birlikte, Alxan Bayramoğlu Azerbaycan Cumhuriyeti Dövrünün Edebiyatı eserinde metni “Bir Türk Yolcusu Deyir Ki” başlığıyla yayımlamıştır (Bayramoğlu, 2019, s. 276). Eser, XX. yüzyılın ilk çeyreğinde Doğu dünyasının içine sürüklendiği durgunluk, cehalet ve toplumsal uyuşukluğun tasviriyle başlamaktadır.

“Çox dolaşdım eski Şərqi ölü, hissiz yurdunu,

Sübh olmuşdu, feqət bir oyanan görmedim.” (Qəhrəmanlı, 2010, s.49).

Şair, bu karamsar tablonun ardından millî dirilişin kaçınılmaz olduğunu vurgular ve Azərbaycan'ı bu uyanışın merkezi olarak konumlandırır. Uzun yıllar boyunca savaflara ve işgallere sahne olmasına rağmen Azərbaycan Türkleri, şiirde bağımsızlık idealinden vazgeçmeyen, millî iradesini koruyan bir milletin sembolü hâline gelir.

“Bu qaranlıq gecelerin ıssız, tutqun çağında

Almas yıldız doğacaq da, ufka yıldız saçacaq.

Dediler ki, Azərbaycan türklerinin elinde

Eski ateş yeni başdan alovlanmış, çöşmüşdür.” (Qəhrəmanlı, 2010, s.49).

Şair, sonraki bölümlerde Azərbaycan'ın yalnızca kendi bağımsızlığını kazanan bir devlet olmadığını, aynı zamanda bütün Türk ve İslam dünyasına örnek teşkil edecek öncü bir ülke olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda Azərbaycan, Doğu'nun Kâbe'si olarak tasvir edilir. Bilindiği gibi Kâbe, İslam dünyasının en kutsal merkezi ve bütün Müslümanları ortak bir inanç etrafında birleştiren sembolik bir mekândır. Şairin Azərbaycan'ı "Şark'ın Kâbe'si" olarak nitelendirmesi, ülkenin gelecekte Türk ve İslam dünyasının bağımsızlık mücadelesine öncülük edecek siyasi ve fikrî merkez hâline geleceğine olan inancını ifade etmektedir. Ali Yusif'in vatanına duyduğu derin bağlılığı içten ve etkileyici bir üslupla dile getirmesi, araştırmacılar tarafından onun şiirinin ayırt edici özelliklerinden biri olarak değerlendirilmiştir. “...alovlu bir poetika, yeni poetik obyekte- azad Vetene sonsuz sevginin ifadesi... Ali Yusif poeziyasının da başlıca xüsusiyyətləri idi.” (Əliyeva, 2009, s.234)

“Evet, evet bir gün Şerqe Kebe olan bu ölkə

Yene onu teqdis ile ziyarətgâh edəcək.

Bütün Turan, Oğuz nesli, hetta bütün Şerq belke

Yene onu teqdis ile ziyarətgâh edəcək.” (Qəhrəmanlı, 2010, s.49-50).

Eser XIX. yüzyılın sonları ile XX. yüzyılın başlarında Azərbaycan aydınları arasında yaygınlaşan milliyetçi düşüncenin ve Turancılık idealinin şiirsel bir manifestosu niteliğindedir ve aynı zamanda şairin millî romantik dünya görüşünü ve Azərbaycan merkezli Turancılık anlayışını en kapsamlı biçimde yansıtan eseri olarak da öne çıkmaktadır. Ali Yusif'in milliyetçi ve bağımsızlıkçı düşüncüyü güçlü bir şiir diliyle ifade etmesi, çağdaşları üzerinde de derin bir etki bırakmıştır. Nitekim M. E. Resulzade, Çağdaş Azərbaycan Edebiyatı yazısına “Bir Turan Yolcusu Diyor Ki” şiiri ile başlamış ve şairi ise şu sözlerle anlatmıştır: “Şimdi, soyuq Sibiryanın uzaq tundralarında, sovet celladlarının vehşi işgencelerine dayanamayaraq, vətən mücahidlərinin hissəsinə düşən qismətleecel camını içmiş bulunan Ali Yusuf...” (Resulzade, 2016, s. 312). Şair 1920 yılında yazdığı “Qarabağ Xainlərinə” şiirində isə Karabağ və Şuşa'da katliam gerçəkləştiren Ermeni çetələrini eleştirmiş, halkın maruz kaldığı zulmü şu dizelerle ifade etmiştir.

“Çəkil ey köyləri bərbad eyləyən gərekar!

Dul qadın köməklə meğrur olmaz bir əskər.” (Bayramoğlu, 2019, s.277)

Ali Yusif'in edebî mirası yalnızca millî mücadele ve vatan temalı şiirlerle sınırlı değildir. Şairin “Qaranlıq Seslər”, “İdeal”, “Getmə”, “S. Beye”, “Öper Kim Bilir Belke Bir Xülya”, “Ayrılmam”, “Elvida” vb. şiirleri de vardır ki, bu eserlerde aşk, dostluk, ayrılık, özlem ve idealizm gibi

bireysel temalar, romantik bir duyarlılık ve lirik bir anlatımla işlenmiştir. Ali Yusif Yusifzade, şair kimliğinin yanı sıra gazetecilik faaliyetleriyle de dönemin fikir hayatına katkılarda bulunmuş, Azərbaycan, Kurtuluş, İstiklal, Işık gibi bir sıra gazete ve dergilerinde kaleme aldığı yazılarda yalnızca Azərbaycan'ın siyasi ve toplumsal meselelerini değil, aynı zamanda dünyada meydana gelen önemli siyasi ve sosyal gelişmeleri de değerlendirmiştir.

Sonuç

Ali Yusif Yusifzade, XX. yüzyılın ilk yarısında Azərbaycan'ın siyasi, kültürel ve edebî hayatında önemli izler bırakmıştır. Kısa ömrüne rağmen şair, yazar, gazeteci, çevirmen ve fikir adamı kimlikleriyle çok yönlü bir faaliyet yürütmüş, millî bağımsızlık mücadelesinin hem düşünce hem de edebiyat alanındaki temsilcileri arasında yer almıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Ali Yusif'in çocukluk yıllarından itibaren güçlü bir aile ve eğitim ortamında yetiştiğini, henüz genç yaşlarda edebî üretime başladığını ve siyasi sorumluluklar üstlendiğini ortaya koymaktadır. Milliyetçi ve bağımsızlıkçı fikirleri sebebiyle Sovyet yönetiminin baskısına uğramış, 1937 yılında kurşuna dizilerek idam edilmiştir.

Ali Yusif'in edebî mirası incelendiğinde şiirlerinin büyük ölçüde millî romantik edebiyat anlayışı içerisinde şekillendiği görülmektedir. Vatan, istiklal, bayrak, Türklük, Turancılık ve özgürlük gibi kavramlar onun şiirlerinin temel temalarını oluştururken, özlem, aşk, ayrılık, dostluk gibi bireysel konular da eserlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Araştırma ayrıca Ali Yusif'in yalnızca şair olarak değil, gazeteci ve fikir adamı olarak da dönemin toplumsal ve siyasi meselelerine duyarlı bir aydın olduğunu göstermektedir.

Ali Yusif Yusifzade, eserleri ve fikirleriyle Azərbaycan millî edebiyatının ve bağımsızlık düşüncesinin önemli temsilcilerinden biridir. Buna rağmen Türkiye'de hayatı ve eserleri üzerine kapsamlı çalışmaların yok denecek kadar az olması dikkat çekmektedir. Bu çalışma, Ali Yusif Yusifzade'nin hayatını, edebî kişiliğini ve siyasi faaliyetlerini bir bütün olarak ele alarak bu alandaki önemli bir boşluğun giderilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın, hem XX. yüzyıl ilk yarısında Azərbaycan edebiyatı ve düşünce hayatının daha iyi anlaşılmasına hem de Türkiye'de Azərbaycan edebiyatı üzerine yapılacak yeni bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Kaynakça

- Abdullayev, A. (1989) Əli Yusif. Ədəbiyyat və İncəsənət qəzeti, 28 İyul, N 30
- Ağa oğlu, B. E. (2004) Solovkidə Gördüklərim. Bakı, Günəş.
- Bayramoğlu, A. (2019) Azərbaycan Cumhuriyyəti Dövrünün Ədəbiyyatı. Bakı, Elm
- Əhməd, D. (2020) Mühacirlərin Mirası. Çapar Yayınları.
- Əliyeva, A. (2009) Azərbaycan Xalq Cumhuriyyəti. (Ədəbiyyat, Dil, Mədəni Quruculuq). Poeziya, s.223-241. Bakı, Qoliot Qkup Nəşriyyatı.
- Qafqazlı, N. (2002) Qardaş Köməyi. Bakı, Nurlan.
- Qəhrəmanlı, N. (2010) Vətən və İstiqlal Aşığı Əli Yusif. Bakı, Avropa Nəşriyyatı.
- Rüstəmli, A. (2018) Ədəbi Redaktənin Əsasları: Tarixi, nəzəriyyəsi, təcrübəsi. Dərs vəsaiti. Bakı, Gənclik.
- Şamil, Ə. (t.y.) Əli Yusif Yusifzadə.
<https://ali-shamil.tr.gg/%26%23399%3Bli-Yusif--k1-Yusifzad%26%23601%3B-k2-.htm>
(erişim tarihi 15.06.2026)

Abbas Şahat'ın edebî mirasında çocuk yetiştirme üzerine

*Nesima Hasanova**

*Sadiq Hüseyinov***

*Bağır Babayev****

Giriş

19. yüzyılın başlarından itibaren, Osmanlı İmparatorluğu'nun eski gücünün zayıflamasının ardından, Rusya'nın Kafkasya'daki politikası daha da aktif hale geldi ve Kuzey Azerbaycan topraklarının kolayca işgal edilmesinin yolunu açtı. Araştırmacılara göre, 19. yüzyıl boyunca Azerbaycan'ın kuzeyinde gelişen kapitalist ilişkiler ve emperyalist baskı, toplumun aydınları arasında ulusal duyguların ortaya çıkmasına ve gelişmesine yol açmıştır. Bu dönemde, ulusal ideolojinin gelişimi, her ne kadar gizli olsa da, kendini göstermiştir. Bu dönemdeki halkımızın önde gelen aydınları, sadece Azerbaycan toplumu üzerinde değil, bir bütün olarak Türk-İslam dünyası üzerinde de büyük bir etkiye sahip olmuşlardır. Çünkü onların tüm pratik faaliyetleri ve ilk başarıları, Türk-İslam toplumuna mükemmel bir hizmet örneği olmuştur.

Azerbaycan felsefi ve sosyal düşüncesinin tarihimizin önde gelen temsilcileri, zengin içerikli fikirleri ve canlı, etkili bir dille, birlik ve ittifaka dikkat çektiler ve milleti de aynısını yapmaya çağırdılar. Çünkü eski Rus imparatorluğunun nefret dolu politikasına karşı inleyen tüm Türk-Müslüman halklarının başarılı ve etkili direnişini, ondan kurtulmak ve ayağa kalkmak için bir yön olarak kabul ettiler ve özellikle hepsini tek bir fikir etrafında birleştirmenin ve kaynaştırmanın gerekliliğini vurguladılar. Bu aynı zamanda demokratik düşüncenin ulusal ve dini birlik fikrinin mayasını da oluşturdu. Seleflerinin sağlam ideolojik görüşlerini sürdürerek, ateşli yürekleriyle halkın çektiği acıları bir kez ve tamamen ortadan kaldırmayı ve özgürlüklerine kavuşmalarına yardımcı olmayı kendilerine amaç edindiler.

20. yüzyıl Azerbaycan felsefi ve sosyal düşünce tarihinin önde gelen temsilcileri -demokratik düşünce- bu dönemde ulaşılmaz manevi-ahlaki fikirler ortaya koydular. Acıdığı, sorunlarına çözüm aradığı, ilgilendiği, sorunlarından kaçamadığı sevgili milletini ve kendi sevgili Anavatanını sıkıntı günlerinden, ezilmekten, öfkelenmekten ve yok edilmekten korumak ve kurtarmak istedi. Bu yolda, halkının gözyaşları için canını feda etmekten çekinmedi ve en büyük arzusu, onların bu sıkıntılardan -sömürge köleliğinden- kısa sürede kurtulup özgürlüğe kavuşmalarıydı. Milli mücadele tarihimizde o günü gerçek, büyük bir coşkuyla bekledi.

O dönemin Azerbaycan demokratik düşüncesinin önde gelen isimleri, milletin bütünlüğünü görmek ve tüm güçlerini bu yolda seferber etmek arzusundaydılar ve milletin sosyo-politik

* Nahçıvan Devlet Üniversitesi, nesimahasanova@gmail.com ORCID: 0009-0002-2272-6155

** Nahçıvan Devlet Üniversitesi, huseynovsadiq289@ndu.edu.az ORCID: 0009-0002-2264-9583

*** Nahçıvan Devlet Üniversitesi, bagirbabayev@ndu.edu.az ORCID: 0009-0003-0925-9457

yaşamını değiştirme yolunda ana görevinin milli birlik yolunu benimsemesi gerektiği görüşündeydiler. Azerbaycan demokratik düşüncesi, milli birlik fikrinin, milletin bağımsızlık mücadelesinin ana çizgisini oluşturduğuna ikna etmeye çalıştı; çünkü milli birlik ve ittifak fikri düşmanları şaşırtıyor ve onları haklı olarak çok korkutuyordu.

Azerbaycan'da 19. yüzyılın sonları – 20. yüzyılın başlarında toplum arasında gelişen milli kimlik fikriyatının etkisi ile kurumsallaşma süreci de hızlanmaya başlamıştır. Artık Azerbaycan Türkleri millî kimliklerini korumak, yaşatmak ve millî yönde yardımlaşmak yolu ile millî varlıklarını koruya bilmeleri için örgütlenmeyin önemli olduğunun farkına varıyorlardı. (Mövsümlü, 2021:212).

20. yüzyıl Azerbaycan demokratik düşüncesinin önde gelen temsilcileri, zengin fikirleri ve canlı ve etkili dilleriyle birliğe dikkat çekmiş ve milleti de aynı şeyi yapmaya çağırımışlardır. Çünkü onlar, eski Rus İmparatorluğu'nun nefret dolu politikasına karşı inleyen tüm Türk-Müslüman halklarının başarılı ve verimli direnişini, ondan ayrılmayı ve yükselmeyi bir yön olarak kabul etmiş ve özellikle hepsinin tek bir fikir etrafında birleşmesinin ve kaynaşmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. "İşlam dünyasının ayrılmaz ve önemli bir parçası olan Azerbaycan, bu yerleri işgal eden Hristiyan Rusya'sı için sıkıntılı coğrafyaydı. Kafkasya'nın genelde Müslüman olduğu dikkate alınırsa, Çarlık Rusyası'nın bu coğrafyada hükümranlığı çok zor gözüküyordu". (Mövsümlü, 2021:44).

Bu, demokratik düşüncenin ulusal ve dini birliğinin özüydü. Seleflerinin sağlam ideolojik görüşlerini sürdürerek, halkın çektiği acıları bir daha asla geri gelmeyecek şekilde ortadan kaldırmayı ve ateşli yürekleriyle özgürlüklerine kavuşmalarına yardımcı olmayı kendilerine amaç edindiler. "19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında Azerbaycan'da gelişen milli eğitim sistemi, Azerbaycan Türklerinin milli ideolojisinin gelişimine önemli katkı sağlamıştır". (Mövsümlü, 2021:38). "Ancak, eğitim sistemindeki Ruslaştırma politikası, öğrencilerin dinî-monarşik yetiştirme ilkelerinden sapmasına izin vermedi. Çünkü Çarlık Rusyası'nın sömürgeci çıkarları, eğitim ve kamuoyunu aydınlatma gibi stratejik bir alanın, kendi çıkarlarına uygun bir şekilde kurulmasını ve dönüştürölmesini gerektiriyordu. (Azerbaycan tarihi, 2007:V,158).

Gerçekten de, sosyo-politik olayların zenginliğiyle öne çıkan 20. yüzyılın başı, Azerbaycan edebiyatında yeni ve güçlü bir canlanmaya ve rönesansa neden oldu. Kültürün diğer alanlarında olduğu gibi, sanatsal düşüncede de karmaşık ve çelişkili, ancak tarihsel olarak gerekli ve meşru bir ilerleme süreci başladı. (Osmanov, 2024:121). "Özellikle Kuzey Azerbaycan'da ekonominin hızlı gelişimi, bunun etkisi ile gelişen burjuva ilişkileri Azerbaycan Türklerinde çağdaş kültür, sanat ve edebiyatın ortaya çıkarak millî ruhta şekillenmesine neden olmuştur." (Mövsümlü, 2021:39).

Bu dovrün Azerbaycanlı aydınları da çocukların ve gençlerin eğitime ve yüksek ahlâkî değerlerle yetişmelerine özel önem vermişlerdir. "19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren milli çocuk edebiyatı yalnızca içeriksel değil, aynı zamanda türsel ve biçimsel nitelikleriyle de gelişim göstermiş; böylece Azerbaycan edebiyatının genel ideolojik ve estetik panoramasına katkı sunmuştur". (Memmedov, 2025:2).

Bu nedenle, 20. yüzyılın başlarında bağımsız bir edebi faaliyet alanı olarak ortaya çıkan çocuk edebiyatı, "genç nesle vatan sevgisi, bilime, doğaya olan sevgiyi aşılamayı, toplumsal

adaletsizliğe karşı protesto etmeyi ve onları aydınlanmış gençler olarak yetiştirmeyi" amaçlamıştır. (Azerbaycan Tarihi, 2007: V,200).

Araştırma

19. yüzyılda Azerbaycan çocuk edebiyatı, Azerbaycan edebiyatı içinde bağımsız bir alan olarak şekillenmeye başladı. Bu süreçte romantik şiir, çocuk edebiyatının gelişiminde önemli bir rol oynadı, çocukları ve gençleri milli düşünce temelinde eğitti. "Abbaskulu Ağa Bakıhanov, Mirze Şefi Vazeh, Seyyid Azim Şirvânî, Feridun Bey Köçerli, Reşit Bey Efendiyev, Nerimanov Azerbaycan çocuk edebiyatının oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulundular." (Memmedov, 2025:2).

Araştırmacılar haklı olarak çocuk edebiyatının dünyanın ve gerçekliğin mecazi bir algısı, mecazi bilişin bir ürünü olduğunu belirtiyorlar. Edebiyatda verilen yaratıcı fikirlerin ilkeleri, çocuk edebiyatının gelişim yönlerini de belirliyor. "Ancak bunların yanı sıra, çocuk edebiyatının kendine özgü özellikleri de vardır. Her şeyden önce, çocuk edebiyatı kavramının, doğrudan çocuklar için yazılmış sanatsal, bilimsel ve bilimsel-popüler eserleri içeren yaratıcı bir alan olduğunu belirtmeliyiz." (Ahmedova, 2012:5).

20. yüzyılın sosyo-politik hayatında meydana gelen siyasi olaylar, Ali Bey Hüseyinzade, Cafer Cabbarlı, Mehemed Hadi, Hüseyin Cavid, Abdulla Şaik ve Abbas Sahhet gibi Azerbaycan romantik okulunun önde gelen isimlerinin şiirine yeni bir renk katdı. "İnsanlık, kadın hakları, sosyal adaletsizlikler, vatan, özgürlük ve eğitim temaları eserlerinde sıkça işlenmeye başlandı." (Sağlam, 2025:582).

Araştırmacı Güzel Birgül de Sağlam'ın görüşlerini destekleyerek şunları yazıyor: Azerbaycan Edebiyatında Romantik ekolün başlıca temsilcileri; Ali Bey Hüseyinzade, Cafer Cabbarlı, Mehemed Hadi, Hüseyin Cavid, Abdulla Şaik ve Abbas Sahhet'tir...Abbas Sahhat 1905 yılından itibaren klasik romantik çizgide ilerlemeye başlamıştır. (Güzel, 2016:17).

"20. yüzyılda mevcut gelenek sistemli bir şekilde sürdürülmüş, Süleyman Sanî Ahundov, Abbas Sahhat, Mirze Elekber Sabir, Abdulla Şaik, Feridun Bey Köçerli ve diğerleri çocuk ders kitapları, ders planları ve çeşitli eğitim programları, çocuk eserleri yazarak Azerbaycan edebiyatını zenginleştirmişlerdir." (Memmedov, 2018: 8).

19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başı, Azerbaycan halkının tarihinde ulusal uyanış ve ulusal öz farkındalık dönemi olarak kabul edilir. Bu dönemde, aile içinde çocuk yetiştirme çok önemli görülmüş ve o zamanki Azerbaycan ailelerinde aile ortamı, çocuk yetiştirme ve ailelerin sosyal kökeni farklılık gösterse de, ebeveynlerin çocuklarına gösterdiği sevgi ailelerin karakteristik bir özelliği olmuştur. Azerbaycan ailelerinde manevi ve ahlaki yetiştirme en önemli unsurdur. Bu dönemin aile değerlerine büyük önem veren Azerbaycanlı eğitimciler, ailelerde ulusal düşünce ve zihniyetin oluşmasını ve çocukların zamanın gereklerine uygun olarak yetiştirilmesini önemli bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. (Caferova, 2024:12).

Abbas Sahhat, 20. yüzyıl Azerbaycan klasiklerinden biri, edebiyatımızdaki romantik akımın önde gelen temsilcilerinden biridir. Ünlü bir şair, profesyonel çevirmen, çocuk yazarı, doktor, önde gelen öğretmen ve eğitimci, eleştirmen ve yayıncı olarak edebiyat ve kültür tarihimize adını yazdırmıştır. (Sahhat, 2017:3). "Kendini ahlaki ve eğitimsel konularla sınırlamadan, özellikle çocuklar için bir çok eser yazdı" (Ahmed, 2006:168).

Bu açıdan bakıldığında, Fuzuli Asgerli ve Zohra Aliyeva'nın araştırmalarındaki görüşleri birbirinin aynısıdır. "Abbas Sahhat, bu alanı geliştirmek için yurttaşlık bilinci ve mesleğine duyduğu sevgiyle çalıştı ve bu yüce hayallerin bir gün gerçeğe dönüşeceğine dair sonsuz bir inancı vardı." (Askerli, 2009:70). "Sahhat'ın tefekkür dünyasında çağdaş bir toplum yaratma ideali her zaman ilk sırada olmuştur. Bu nedenle çalışmalarında eğitim ve terbiye kavramları önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple arkadaşları; Abdulla Şaik, Süleyman Sani Ahundov, Sultan Mecid Ganizade ile birlikte Azerbaycan'da modern eğitim sisteminin temellerini atmışlardır." (Bkz: Eliyeva, 2011:14-47)."

Eski dünyanın baskı ve adaletsizliğine, toplumsal eşitsizliğe karşı protesto, özgürlük ve kültürel Rönesans ideallerinin yüceltilmesi, parlak bir gelecek çağrısı; bunlar Abbas Sahhat 'ın hayatının ve eserlerinin genel anlamı, ideolojik ve estetik içeriğidir. Abbas Sahhat 'ın Azerbaycan eğitiminin ve çocuk edebiyatının gelişimine katkıları da büyüktür." (Sahhat, 2017:3).

Bu yıllarda "ana dili", "hürriyet", "medeniyet", "vatan", "millî kültür", "millî eğitim", "kadın hakları" gibi pek çok konudaki kaygı ve görüşleri, Batı kültürü ve edebiyatları üzerindeki bilgi birikimi ile yeni Azerbaycan şiirinin şekillenmesine önemli katkılar sağlayacak olan şairin, şiir ve şair kavramları konusundaki yaklaşımları tamamen değişir...yakın dostları ile geçmişte yazdığı klâsik tarzdaki şiirleri hakkında alaycı bir tavır takınır; "perişan uyku hâli" olarak tasvir ettiği bu dönem hakkında özeleştiri getirir. (Erol, 2009:53).

Rus Çarlığı'nın 1905 yılındaki manifestosu sanatçılar için kısmi bir serbestlik doğurmuş ve "Azerbaycan'da milî tavırda bir edebiyatın teşekkül etmesine de zemin hazırlamıştır." (Sağlam, 2025:582). "1905 Manifestosu ile Azerbaycan edebiyatında ortaya çıkan Hüseyin Cavid, Mehmed Hadi, Abdulla Şaik, Abbas Sahhat gibi yazarların çevresinde Azerbaycan'da kendisine bir yer edinen Romantizm Akımı bu şairlerin sanat yaşamlarında önemli bir yer tutmuştur. Abbas Sehhet ve bu akımı benimseyen arkadaşları Azerbaycan şiirinde yenileşmenin ve çağdaşlaşmanın önde gelen temsilcileri arasında sayılmışlardır." (Güzel, 2016:100).

Rus İmparatorluğu'ndaki karışıklıklar, Abbas Sahhat da dahil olmak üzere ilerici yazarlarda derin bir özgürlük arzusu uyandırmıştı. Diğer sanatçılar gibi Abbas Sahhat da bu fırsatı kullanarak halkı bilim ve kültür yoluyla uyanmaya ve ilerlemeye çağırdı. "Uyan ey millet-merhume, uyan!" çağrısıyla milletini geleceğe davet etti. (Khalil, Asgerli, 2007:128).

1905 sonrası Azerbaycan toplumunda Sahhat bir toplumun gelişmesinde ve çağdaşlaşmasında eğitimin ve bilimin çok önemli bir yeri olduğunu savunmaktadır. "Zihinleri ve bilinçleri harekete geçiren ve kamuoyu gelişiminde yeni bir çağ açan 1905 devrimi, birçok sanatçı gibi Sahhat'ın potansiyel gücünü uyandırdı ve onu hayata ve halka daha da yaklaştırdı. (Memmedov, 2025: 2). "Bu sebeple Sahhat şiirlerinde eğitimin ve bilimin önemini sıklıkla işlemiştir. Sahhat bir toplumun gelişmesi için önce çocukların eğitiminden başlanması gerektiğini düşündüğü için çocuklar için ders kitapları ve öğretim programları yazmıştır. Çocukların eğitimi için yazdığı şiirler onun sanat yaşamında çok önemli bir yer tutmaktadır." (Asgerli, 2009: 68-75).

Özgürlük kavramı Sahhat'ın romantik şiirinde eğitim ve bilimin ayrılmaz bir parçası olarak işlenir. Şair, özgürlüğü sadece kendi halkı için değil tüm dünya için ister ve herkesin eşit olması gerektiğini savunur. (Sağlam, 2025:583).

A hürriyet! A münferit emelim

İşte sensin saadeti beşerin. (Səhhət, 2005: 8-9).

Gençliğinden ömrünün sonuna kadar öğretmenlik ve ders kitabı yazarlığı yapan şair, çocuklar ve gençler için çeşitli türlerde eserler yazdı ve ulusal çocuk edebiyatının en güzel örneklerini yaratarak klasik eserler seviyesine ulaştı. (Sahhat, 2017:3).

Romantizm akımını edebiyatta temsil eden Sahhat'ın (Erol, 2009: 51-64). yazdığı şiirlerin ana teması vatan ve milliyetti. (Güzel, 2016:24). Vatan onun ruh halindeki değişikliklerin en temel nedenidir (Güzel, 2016:19).

Şişə çəksən də diriylən ətimi,

Atmaram mən vətəni-millətimi. (Səhhət, 2005: 58).

Vatanın kaderine asla kayıtsız kalmadığını söyleyen şair. Hayatı boyunca milletin içinde bulunduğu zor durumu gören Sahhat, hayalinde onun gelecekteki mutlu gününü tasavvur ediyor. (Yusufoğlu, 2006:59). Vatan bizim geçmişimiz, bugünümüz ve geleceğimizdir. "Abbas Sahhat eserlerindeki kahramanların geçmiş, bugün ve gelecek hakkındaki bütün düşüncelerinin birleştiği temel konu- vatan mevzusudur". (Talıbzade, 2005: 17).

Romantik edebiyatta vatan kavramının edebi bir tema olarak ortaya çıkışı, romantik yazarlar Abdullah Şaik ve Abbas Sahhat arasındaki dostluktan kaynaklanmıştır. (Osmanlı, 2010: 361).

Abbas Sahhat'ın "Vatan" şiiri, ulusal-manevi düşüncenin ansiklopedisini, tarihsel-etik geleneklerin derlemesini, vicdan ve ahlak kurallarını bünyesinde barındırmaktadır. Yüz yılı aşkın bir süredir "Vatan", edebi-sanatsal bir örnekten, bir aşk senfonisinden, bir öğretim aracından, tarihsel-coğrafi sınırlarımıza ilgi ve sempati uyandıran, ulusal bilincin gelişimine ivme kazandıran ve yaşamda ve sanatta vatansever hareketin yemini ve marşı haline gelen bilge sözler derlemesinden çok daha fazlası olmuştur. (Rustamli, 2017:6).

Bunun yanında vatana bir anne ve bir sevgili olarak bakma meselesi Abbas Sahhat'ı etkileyen Tevfik Fikret'in eserlerinde de varlık göstermiştir. (Gholamrahmani, 2024:38-39). Ana sütü, evladın damarlarında kana dönüşüp ona yaşam kazandırdığı gibi, vatanın nimetleri de insanın canını, kanını oluşturmaktadır. Şair, vatanın kendisine verdiği nimetler için onu gözleri üstünde sakladığını, vatansız kalma gibi bir durumu asla hazmedemeyeceğini şöyle ifade eder: (Barmanbay, 2020:22-23).

Saklarım gözlerim üstte onu ben,

Ölürüm elden eğer gitse veten.

Vetenin nimeti nisyan olmaz,

Nahalefler ona kurban olmaz. (Səhhət, 2005: 48).

Abbas Sahhat burada vatanın değerini bilmeyen evlatların da olduğunu belirterek, onları nahalef, yani soysuz adlandırır. Şaire göre, mayası bozuk olanlar kadir kıymet bilmez;

şükretmeyi bilmeyen bendeler hep hayırsız çıkar, nankör oldukları için arkasına dönüp bakmadan giderler. Bu yüzden bu tarz insanlardan değil hayat memat meselelerinde, genel olarak hiçbir zaman destek istemenin faydası yoktur. (Barmanbay, 2020:23).

Vatanı sevmemek, onun kadrini bilmemek, geçmişi, bugünü ve geleceği idrak edip değerlendirmek kabiliyetinden mahrum olmak demektir. Bu tür insanlar ise aslında şeref, liyakat ve vicdan hislerinden mahrum kalan kişilerdir. Bu yüzden Abbas Sahhat, vatanı sevmeyenleri şeref, liyakat ve vicdan yoksunu olarak değerlendirir. (Barmanbay, 2020:93).

Sahhat her ne kadar umutsuz ve karamsar şiirler yazsa da vatanın kurtulmasına ve toplumun çağdaşlaşmasına olan inancını hiç yitirmemiştir. Abbas Sahhat'ın karamsarlığa düştüğü ve coşkuya kapıldığı tek konu vatandır. Vatan onun ruh halindeki değişikliklerin en temel nedenidir. (Osmanlı, 2010: 360-387). Abbas Sahhat, şiirlerinde ağırlıklı olarak vatanın erdemlerinden bahsetmiştir. "Vatan" şiirinde ise vatanın insan için ne anlama geldiğine odaklanılmıştır. Bu şiir, yazıldığı günden beri ders kitaplarına dahil edilmiş ve ders kitaplarından dillere aktarılmıştır. (Osmanlı, 2010: 365)

Şiirin ilk dizesinde Vatan, "çok sevgili" olarak tasvir ediliyor. Kalptlereki sevgili, vatandır. Vatanın kalplere kurulması ve yerleşmesi tekrarlanır ve bu tekrarlarla adeta mühürlenir. Kalplerteki sevgili, vatandır. Vatandır ve yine vatandır. (Osmanlı, 2010: 366).

Könlümün sevgili məhbubu mənim

Vətənimdir, vətənimdir, vətənim. (Səhhət, 2005:48).

Kalbi vatan sevgisiyle atan şair, genç okurlarını vatanı sevmeye ve korumaya çağırıyor. Yazar, düşüncelerini öylesine açık ve akıcı bir dille ifade ediyor ki, şiirin fikri okuyucuya hızla ulaşıyor ve onu heyecanlandırıyor. Bu tür şiirler, çocuklara yüksek zevki, bilime, okula ve vatana olan sevgiyi aşıyor. (Haydarova, 2024:174).

20. yüzyılın başlarındaki romantiklerimizin ulusal fanatizminde bir özellik vardı: Ulusa acıyanlar, onun okunmasını ilk isteyenlerdi. "Ataların hürmet ve haysiyeti bırakılmış, vatanın ve milletin şanı, şerefi yabancılara satılmış; İslam çok tehlikeli hastalığa yakalanmıştır. Abbas Sahhat, Müslümanların önde gelenlerini cehalet uykusundan uyanıp milliyetlerini hatırlamaya, terakki kapısını milletin ve ümmetin yüzüne açmaya çağırır." (Barmanbay, 2020:40). "Abbas Sahhat'ın bu çağrısı bir yalvarış düzeyindedir: "Cesur ol kardeşim, güvendesin." Milletin eğitimi her zaman cesaret meselesi olmuştur. Burada, başka bir şiirde şair, "kardeşim" diye hitap ettiği 'yoldaş'a sesleniyor ve 'Davet' adlı şiirde, adından da anlaşılacağı gibi, millet bilgiye davet ediliyor ve 'Arkadaşlar, bilgiye ihtiyacımız var' deniyor." (Osmanlı, 2010: 372).

Elm ilən hasil olur izzət, tapar millət nicat.

Elmsiz ömr etmədən min dəfə ərəcədir məmat. (Səhhət, 2005:34)

19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında Azerbaycan'daki aileler, kendine özgü özellikleriyle öne çıkıyordu. Aile ilişkilerinde, aile hayatında ve evlilik konularında, toplumun gereksinimlerine uygun olarak, dini önyargı ve cehalet etkili oluyordu. (Caferova, 2024:13).

Abbas Sahhat, İslam dünyasının yolunu şaşırdığına, Kur'an ayetlerine tabi olmadıkları için gayri Müslimlerin ayakları altında kalıp perişan olduklarına dikkat çeker. Kur'an'ın gösterdiği yollardan biri de, Müslümanların birlik, beraberlik ve dayanışma içinde olmalarıdır. İslam

dünyasının parçalanarak tenezzül ettiği bir dönemde Abbas Sahhat'ın bu hassas konular üzerinde durması kayda değerdir. Bütün karamsarlığa rağmen şiirin sonlarına doğru şairde bir umut kıvılcıkları parlar. (Barmanbay, 2020:53).

Bu eserler, yüzyılın başında milletimizin okul ve eğitim alanında karşı karşıya kaldığı görevlerden bahsetmektedir. İçlerinde söylenenlerin çoğu, romantik yazar-öğretmenin günlük öğretim ve yetiştirme çalışmalarında ortaya çıkan konulardır. Yani, hayatın gerçekleridir. Ancak bu hayat gerçekleri, onları yazan kanatlı ruhlu eğitimcinin romantik ruhu üzerinde etkisiz kalmamıştır. (Osmanlı, 2010: 368).

Abbas Sahhat, toplumun gelişmesine mâni olan ne varsa sanat yaşamı boyunca ona karşı olmuştur. Toplum arasındaki hurafeleri, batıl inançları, din istismarcılarını, cehaleti bitirmede şairlere büyük görevler düştüğü düşüncesini savunmuştur. Cehaleti toplumun gelişmesinde bir mani olarak görmüştür. (Güzel, 2016:23). (Sağlam, 025:582).

Bu hareketlerin farklı yönleri yönelmiş olmasına rağmen, temel amaç eğitim ve yetiştirme konularını ele almak, çocukları aile içinde ilerici fikirler temelinde eğitime dahil etmek, anadil okulları geliştirmek, insanların entelektüel gelişim düzeyini yükseltmek, dünya görüşünü, bilimi ve okuryazarlığı teşvik etmektir. (Caferova, 2024:12).

20. yüzyılın başlarında Abbas Sahhat, yaşadığı toplumsal ortamın çocukları eğitimden mahrum bıraktığını ve genç neslin yetiştirilmesine önem vermediğini belirterek, mevcut toplumsal ortama karşıtlığını dile getirmiştir. Abbas Sahhat, anne babalara çocuklarının eğitiminden sorumlu olduklarını hiç unutmamalarını öğütlemiştir. Anne babalar, çocuklarının yetiştirilmesini her alanda dikkate almalıdır. Bir çocuğun dünyaya ilk kez aile içinde ve sonrasında nasıl yaklaştığını, ailesinin her hareketini taklit ettiğini ve kendi hareketlerini de taklit etmeye çalıştığını kanıtlamaya gerek duymayan bir gerçektir. (Malikov, Allahverdiyeva, 2024:323)

19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında, Azerbaycan toplumunda aile ortamının temeli olarak kabul edilen demokratik okul-eğitim ortamı, modern eğitim ve yetiştirme sistemi, dürüstlük, sevgi ve modernlik üzerine kurulu, doğru temellere dayanan bir aile ortamıydı. O dönemde, Azerbaycan'da aile yetiştirmede ilerici ilkelere bağlı kalınması sonucunda, vatana, halka ve topluma faydalı, mükemmel kişilikler olarak yetişen bireyler ortaya çıkmıştır; bu da aile yetiştirmenin pratik seyrinin en önemli başarısı olarak kabul edilir. İlerici aydınlarımızın aile yetiştirmenin pratik sorunları, gerçekleri, unsurları ve detayları hakkındaki fikirleri ve eylemleri, bugün ve gelecek nesiller için bir örnek ve bir okul niteliğindedir. (Caferova, 2024:23).

Şair toplumun gelişmesinde önce çocukların eğitilmesi gerektiğini düşünmüş ve yaşamı boyunca en fazla çocuklara yönelik çalışmalar yapmıştır. Çocuklar için ders kitapları ve programlar yazmıştır. Yazdığı şiirlerinin çoğunluğu çocuklara yönelik olmuştur. Sahhat çocuklara yönelik yaptığı bu çalışmalarıyla Azerbaycan'da Çağdaş Çocuk Edebiyatının kurucusu sayılmıştır. (Güzel, 2016:101).

Abbas Sahhat, 20. yüzyılın başlarında çocuk edebiyatının gelişiminde istisnai bir rol oynayan "Okul" dergisine de aktif olarak katılmış ve 1911'den 1915'e kadar bu derginin sayfalarında özgün ve sanatsal-şiirsel çeviri eserlerini yayımlamıştır. Bu eserler arasında şairin "İlkbahar", "İki Çocuk", "Göz", "Anne ve Çocuk", "Okulda Sınav", "Vatan" şiirleri; "Cahilliğin Meyvesi veya Yetimin Mutluluğu", "Cerrahi" adlı çocuk oyunları yer almaktadır. (Akimova, 2025).

15 yıl boyunca öğretmenlik yapan Sahhat çocuklar için yazdığı şiirleri sade, açık, anlaşılır bir biçimde serbest ölçüyle ve halk edebiyatı nazım şekillerini kullanarak “Dəbistan”, “Rəhbər” ve “Məktəb” gibi çocuk dergilerinde yayınlamıştır. Şair çocuklar için sadece şiir değil ders kitapları da yazmıştır. (Güzel, 2016:25).

Şair, şiirleriyle de çocukları eğitmeye, onlarda olumlu davranış kalıpları oluşturmaya gayret etmiştir. Vatanın durumu ve geleceği mevzusu, Azərbaycan romantiklerinin eserlerinde en çok öne çıkan konudur. Sehhet’in diğer şiirlerinde de olduğu gibi çocuk şiirlerinde bu konu ön plandadır. Ona göre yarının büyükleri olan çocuklar çağın gerektirdiği ölçüde iyi bir eğitim almalı ve vatanını en ileri seviyeye taşımalıdır. Bunun için onların en büyük rehberi bilimdir. Şair, Məktəp Uşağı, Ana ve Oğul, Ata ve Oğul, Tenbel, Məktəb Şagirdi, adlı şiirlerinde bilim, eğitim, okul, çalışkanlık gibi konuları ele almıştır. (Sağlam, 2025:585).

Ebeveynler çocuklarının yetiştirilmesine azami özen göstermelidir. Eğer bir ebeveyn çocuğunun ahlaki davranışlarına, bilinçli eylemlerine ve arkadaşlarına ve yoldaşlarına karşı tutumuna zamanında ilgi göstermezse, gelecekte vatana veya aileye hiçbir fayda sağlayamaz. Sonuç olarak, çocuğun ahlakı zedelenir ve ebeveyn de hayatta ve toplumda büyük zarar görür. Ebeveynin çocuğu üzerindeki denetiminin eksikliğinden dolayı çocuğun bilim ve eğitimden geri kalması, hoş olmayan davranışlarda bulunması, yetişkinleri veya çocukları önemsememesi ve böylece hem kendisinin hem de ebeveynlerinin çocuk hakkındaki güzel fikirlerini, duygularını ve heyecanlarını yok etmesi tesadüf değildir. (Malikov, Allahverdiyeva, 2024:323).

Azərbaycanlı eğitimcilerin ve eğitimcilerin teorik mirası, hümanist yaklaşımlar temelinde aile ilişkilerinin oluşumu, eğitim organizasyonunun içeriği, ilkeleri, özellikleri ve büyüyen neslin yetiştirilmesinde çocukların entelektüel, ahlaki, emek, fiziksel, etik-estetik eğitiminin aile içinde uygulanma biçimleri üzerine bir dizi teorik fikir oluşturmuştur. (Caferova, 2024:13).

Çocuklara ve onların eğitimlerine özen göstermenin her akıllı insanın kutsal görevi olduğunu düşünüyordu. Bu, şairin vatana, milletin geleceğine, genç nesle olan büyük sevgisinden ileri geliyordu. Eğer çocuğa iyi bakılmazsa, onun eğitim ve yetişmesine önem verilmezse, çocuk büyüyecek ve sefil bir hayat sürecektir ve hayatı bozulacaktır. Bu da ülkeye ve millete zarar verecektir. Abbas Sahhat'e göre eğer ülke çocuklarını zeki, bilgili, ülkenin ve halkın sorunlarını paylaşan, temiz manevi insanlar olarak görmek isteniyorsa onlara şefkatli bir tutum sergilemek gerekmektedir. Çocukları mevcut sosyal çevrenin kötü etkilerinden korumak, gittiği yanlış yoldan geri çekmek ve onların doğru bir şekilde yetişmesine rehberlik etmek önemlidir. Böylece ülkenin ve milletin geleceği güvence altına alınmış olur. (İsayev, Guluzade, 2024:89).

Abbas Sahhat, çocuğun sefil kaderinin bir nedenini ailenin yanlış ve sorumsuz yetiştirilmesinde, diğer nedenini ise temelini oluşturan sosyal çevrede görmüştür. Abbas Şahat, toplumdaki hegemonik ilişkilerin gençlerin ahlakı üzerinde ciddi olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ve dilencilik, zulüm ve korkaklık gibi niteliklerin oluşmasına yol açtığını belirtmiştir. Şüphesiz ki, bu anlamsız hayatı yaşayan bir çocuk, yaşam tarzını istediği gibi şekillendirecektir. Şair, "Sokak Çocuğu" adlı şiirinde endişesini dile getiriyor:

Görsəm çatarlı bir küçədə oynayır haçaq,

Çılpaq, ayaqyalın, başıaçıq bir dəcəl uşaq,

Adət edib söyüşməyi, daim savaşı,

İt qovmağı, daş atmağı, xalqa sataşmağı,
Əxlaqi pozuq, adəti pis, qasibani yox,
Kalbim yanar ona, derim: ey yazık çocuk,
Sen sevgili vatancığımın gül fidanısın,
Sen bir güzelce goncasın, ama yabanısın...
Zifiri yollar içre geziyorsun niçin böyle?
Yavrum, kuzum, bahari hayatın nasıl olur?
Ah, yavrum, anlasaydı bugün milletin senin,
Bilseydi layıqla eğer kıymetin senin,
Can tek basardı göğsünə, eylerdi terbiyet (Sahhat, 2005:164).

Sokaktaki çocuğa nezaketli olunmasını, onu kötü yoldan döndürmenin önemini vurgulamıştır. İlk kez bir ders kitabında ("Üçüncü Yıl") basılan bu şiir, insanda kırılan duyguları uyandırmanın yanı sıra bilime ve eğitime olan tutkuyu öne çıkarmakta, hümanist duyguların gelişmesini sağlamaktadır. (Isayev, Guluzade, 2024:90).

Abbas Sahhat'a göre çocuklar, anne babalar için en değerli ve kıymetli varlıktır. Çocukların gerçek birer birey olabilmeleri için doğru bir eğitim almaları gerekir. Çünkü eğitim, insanı geliştirir, içsel gelişimini ortaya çıkarır, düşünce berraklığı ve tek bir hedef için mücadele etme azmi yaratır. Abbas Sahhat, anne babaların çocuklarının gelecekteki gelişiminde ve kaderinde doğru davranmalarını, ailelerin ahlaki nitelikleriyle çocuklarına iyi bir örnek olmalarını ve davranışlarının çocukları için görsel bir eğitim olmasını ister. Anne babadan çocuğa, çocuktan anne babaya samimi bir tutum, karşılıklı güven ve itimat gereklidir; çocuğun ihtiyaçlarını ve iç dünyasını iyi bilmek, akıllıca önlemler almak ve tehlikelere karşı korumak gerekir. Aksi takdirde, çocuğun yaşam yolu tehlikeli hale gelir. Çünkü çocuk sadece anne babasının çocuğu değil, aynı zamanda yaşadığı toplumun ve ülkenin de çocuğudur. Bu nedenle, anne babalar çocuklarının yetiştirilmesine gereken özeni göstermelidir. (Malikov, Allahverdiyeva, 2024:324).

"Yaz Gecesi" şiirinde hümanizmi daha da net bir şekilde ortaya koymuş şair, gençlerde saygı, sevgi, emekçi insanlara değer verme gibi niteliklerin geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtiyordu. (Isayev, Guluzade, 2024:90).

Ey insanlar, farz değil mi bizlere,
Rahm etmek, el tutmak acizlere.
Onların da var bizim gibi yüreği,
Bir arzusu, bir aşkı, bir dileği.
Onlar sizden daha artık çalışıyor,
Yaşamak için her zahmete alışıyor. (Sahhat, 2005:70).

Abbas Sahhat, Ana ve Oğul adlı şiirinde oğlunun okula geç kalmamasını isteyen bir annenin hissiyatını işlemiştir. Çünkü Azerbaycan halkının erkenden kalkıp okula gidecek, çağın gerektiği bilgileri öğrenip vatanına faydalı olacak çocuklara ihtiyacı vardır. Anne tüm şefkatiyle

çocuğuna yaxlaşır və onu uyandırır. Burada Sehhet'in çocuk psikolojisini diqqate alan bir yaxlaşım sergilediyini görürüz. Çünkü özellikle ilkokul birinci və ikinci sınıf seviyesindeki çocuklar zaman zaman okula gitmek istemeyebilir. Özellikle de uykusunu alamadığı zaman sabah kalkmakta zorlanabilir. Bu durumda ona sert davranmaq doğru olmayacaktır. Sehhet'in buradaki yaxlaşımı da ebeveynlere güzel bir örnek teşkil etmektedir: (Sağlam, 2025:586).

Yanaşar besteri-etfala ana,
Uyqudan yavrusu ister oyana,
Eyiler ta üzü-üze dayana,
Çox yavaşca söyleyer onda ona:
Yatma bu payede rahat, a çocuk!
Etme tenbelliyi adet, a çocuk! (Sahhat, 2005:157).

Anne babalar çocuklarını iş hayatı ruhuyla yetiştirmeli ve çocuklarının eğitim alabilmeleri için her türlü koşulu yaratmalıdır. Abbas Şahhat, anne babaların çocuklarının eğitim ve yetiştirilmesi için koşullar yaratması söz konusu olduğunda, günlük hayatın düzenlenmesinin büyük önem taşıdığını söylemiştir. Bu durum, "Anne ve Oğul" şiirinde annenin oğluna söylediği sözlerde daha açık bir şekilde hissedilebilir. (Malikov, Allahverdiyeva, 2024:325).

Ayıl, oğlum, bu qədər eyləmə xab,
Bir götür qoltuğuna indi kitab.
Məktəbin vaxtı keçir, eylə işi,
Cəhd elə, elm oxu, hənkami şərab dad,
Yatma bu pəyədə rahat, a cocuq!
Etmə tənbelliyə adət, a cocuq! (Sahhat, 2005:157).

Abbas Sahhat, çocuğun geleceği, gelişimi, gelecekteki kaderi hakkında düşünür ve ebeveynleri bu yönde hareket etmeye çağırır. Yaratıcı çalışmalarının tamamında, ailenin ahlaki nitelikleriyle çocuklarına iyi örnek olması gerektiğini, böylece davranışlarının çocuk için görünür bir eğitim haline gelmesi gerektiğini ayrı ayrı şiirlerinde gösterir. Çünkü çocuk sadece ebeveynin çocuğu değil, aynı zamanda yaşadığı tüm toplumun ve vatanın da çocuğudur. Bu nedenle, ebeveyn çocuğunun yetiştirilmesiyle elinden gelenin en iyisini yaparak ilgilenmelidir. Zeki ve okumaya hevesli çocukları öven şair, "Tembel Çocuk" adlı şiirinde tembel çocukları babacan bir sevgiyle okula çağırıyor:

Çox yatma, dur, a tənbel,
Yatsan olar iş əngəl.
Gün dağlara yayılır,
Hər bir yatan ayılır
Yar-yoldaşın səhərlər
Tez məktəbə gedərlər.

Getsin çalışsan olsun.

Hər kim dillər şad olsun. (Sahhat, 2005:162).

Abbas Sahhat, "İki Çocuk" adlı şiirinde de öğrenmeye karşı sorumlu bir yaklaşım aşlamış ve öğrenmenin tüm eğlence ve oyunlardan daha önemli olduğunu vurgulamıştır: "Şair "İki Çocuk" şiirinde çocukların tembellik yüzünden bugünün işlerini yarına ertelemelerine engel olmaya çalışmaktadır. Şiirde tembel bir çocuk arkadaşını dersi asıp oynamaya çağırmaktadır. Cevabında diğeri gelemeyeceğini, önce ders çalışması gerektiğini sonra oynayabileceğini söylemektedir. Tembel çocuğa karşı hoşnutsuzluğunu dile getiren zeki çocuk, arkadaşına her şeyi zamanında yapmasını tavsiye etmektedir" (Isayev, Guluzade, 2024:95).

Konuşma kötü, hespsiz,

Sabaha bırakma bugündü işi,

Bırakmaz akıllı kişi,

Dersimi yaparım,

Sonra gidip oynarım. (Sahhat, 2005:173).

Eğer bir ebeveyn, çocuğunun ahlaki davranışlarına, bilinçli eylemlerine, arkadaşlarına ve yoldaşlarına karşı tutumuna zamanında ilgi göstermezse, gelecekte vatana veya aileye hiçbir fayda sağlayamaz. Çocuğun ahlakı zedelenir ve ebeveyn de hayatında ve toplumda büyük acılar çeker. Ebeveynin çocuğunu kontrol edememesi nedeniyle çocuğun bilim ve eğitimden geri kalması, hoş olmayan davranışlarda bulunması, yetişkinleri veya çocukları önemsememesi ve böylece hem kendisinin hem de ebeveynlerinin çocukla ilgili güzel fikirlerini, duygularını ve heyecanlarını yok etmesi tesadüf değildir. (Malikov, Allahverdiyeva, 2024:324).

Abbas Sahhat, ebeveynlere çocuklarının yetiştirilmesinden sorumlu olduklarını unutmamaları konusunda tavsiyede bulundu. Bir ebeveyn, çocuğunun her alandaki yetiştirilmesinin öncelikle kendi kişisel örneğiyle ilgili olduğunu düşünmelidir. Bir çocuğun dünyaya ilk kez aile içinde gözlerini açtığı ve daha sonraki gelişiminde ailenin tüm davranışlarını taklit ettiği ve kendi davranışlarını da taklit etmeye çalıştığı, kanıtı ihtiyaç duymayan bir gerçektir. Bu nedenle Abbas Sahhat, bir ebeveynin hayatının her anında arkadaşlarına, yoldaşlarına, komşularına karşı tutumunda çocuklarına her yerde iyi bir örnek olması gerektiğini söyledi. Çünkü çocuk, ebeveyninin hayatındaki en ufak değişikliği bile görür ve hisseder; hatta ebeveyninin düşüncelerindeki tüm dönüşler bile görünmez yollarla çocuğa ulaşır. Bu yüzden ebeveynler her şeyden önce kendilerinden beklentileri yüksek tutmalı ve aile içinde birbirlerine karşı her zaman saygı işaretleri beklemelidirler.

Abbas Sahhat'a göre, ders kitapları müfredatın gerekliliklerine, çocukların yaşına ve bilgi düzeyine, ayrıca ana dillerine uygun olmalıdır. Çünkü ders kitapları ahlaki değerler kazandırmalı, bilimsel bilgi sağlamalı ve bilimsel bir dünya görüşü geliştirmelidir. Ders kitapları sistematik olmalı ve tutarlılık beklenmelidir. Ders kitapları zihinsel aktiviteyi, bilişsel yeteneği ve hayal gücünü geliştirebilecek metinler, sorular ve görevler içermelidir. Bu noktalar, ders kitabı müfredatına göre yazılmış olan "Yeni Okul" ders kitabında yansıtılmıştır.

"Baba Sevgisi", "Azarlı Çocuk ve Annesi", "Uyuyan Çocuk" vb. şiir ve hikâyelerdeki ana fikir, öğrencilere anne ve babalarını sevmeyi öğretmektir. Bu öykü ve şiirlerde, büyümek için canla

başla çalışan, kaygılanan, çocuklarının iyi geleceği için gece gündüz çalışan “oğlumu zarardan kurtarmak için hiç bir şeyi esirgemeyeceğim” (“Azarlı Çocuk ve Annesi”) diyerek ilgilenen, çocuğun onu seven anne ve babasına derin bir sevgiden bahsedilmektedir. Bu durum kaçınılmaz olarak küçük okurda ebeveynlere karşı bir sevgi duygusu oluşturmaktadır. Ders kitabındaki metinlerin bu şekilde seçilmesi, öğretim materyallerinin birbiriyle ilişkili olarak gruplandırılması ve tutarlı bir şekilde yerleştirilmesi, kitabın yazarlarının yeterli düzeyde pedagojik hazırlığa sahip olduklarını kanıtlamaktadır. (Isayev, Guluzade, 2024:47).

Bu bağlamda, Abbas Sahhat 'ın çocuklar için yazdığı eserler arasında fabllar özel bir öneme sahiptir. Türün olanaklarını bir sanatçı ustalığıyla kullanan şair, çocuklara çağının kusurlarını, toplumdaki eksiklikleri ve bu ortamda var olan olumsuz ahlaki nitelikleri göstererek, onlara terbiye duygusunu aşılamıştır. "Köpek ve Gölgesi", "Serçe ve Şahin", "Karınca ve Sinek", "Tilki ve Kurt", "Tilki ve Maymun", "Güneş ve Rüzgar", "Eşek ve Aslan", "Yaşlı Kadın ve Hizmetçileri", "Aşçı ve Kedi" gibi olay örgülerine sahip şiirlerin eğitimsel önemi, yaşlarına bakılmaksızın tüm çocuklar için kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir. Alegorik imgeler, iyiyi kötülükten, iyiyi kötüden ayırmak için karşılaştırılır ve insanlara yabancı ve terbiyeden uzak ahlaki normlar ortaya konur. Örneğin, açgözlü bir köpek açgözlülüğü yüzünden ağzındaki diken kaybeder ("Köpek ve Gölgesi"), arkadaşını dinlemeyen bir inek kurtlar tarafından parçalanır ("İki İnek"), "battaniyesi için bacağını uzatmayan" aptal bir eşek aslanı öldürüyormuş gibi yapar ve sonuç olarak aslanın kurbanı olur ("Eşek ve Aslan"), horozunu vaktinden önce öldüren yaşlı bir adam hizmetkarlarını eskisinden daha hızlı uyandırır ("Yaşlı Adam ve Hizmetkarları"). (Khalil, Asgerli, 2007:131).

“Ayı ve Arılar” şiirinde de dostluğun, birlik ve beraberliğin büyük bir güç olduğu vurgulanmıştır. Bir gün bir ayı, bal için arı kovanına saldırır. Bu durumu haber alan arılar, soyguncuyu hep birlikte alt ederler. (Isayev, Guluzade, 2024:92).

Agah olan tek arılar haldan,
Oldular aşifte bu olaydan.
Ol ayını dövmeğe bil-ittifak,
Eylediler hamle her kes bir şekil.
Gördü ki, fenadır işinin sonu,

Kaçtı o saat ayı ordan geri (Sahhat, 2005:166).

Şair çocukların günlük rejimi takip etmelerini istemektedir. Özellikle dersleri yaptıktan sonra oynamanın doğru olduğunu vurgulamaktadır. “Karınca ve Sinek” şiirinde, zamanını sinek gibi hiçbir işle meşgul olmayan, bununla övünen, halkın kanını emen mağrur insanları kınamaktadır. Karınca gibi insanları alkışlamakta ve takdir etmektedir. (Isayev, Guluzade, 2024:96).

İşten dolayı ki, gitmedi tembel,
İşin sonu olur engel.
Çekse her kim ki, bir azcık zahmet,
Olur elbette, akıbet rahat. (Sahhat, 2005:165).

Abbas Sahhat, çalışmayı sadece kişisel hayatı iyileştirmenin bir aracı olarak görmemiştir. Çalışmanın toplumun ilerlemesindeki önemli rolüne dikkat çekmiştir. Emek, gelişmenin itici gücü, temel ve ayrılmaz bir parçası olarak görmüştür. Bunu "Çiftçi Nağmesi" şiirinde daha açık bir şekilde ifade eder. (Isayev, Guluzade, 2024:97).

Darı, susam, arpa, buğday ekmezsem,
Yılın üç mevsimi zahmet görmezsem,
Aç kalmaz mı güzel, masum çocuklar?
Bensiz keten, ip veremez tarlalar.
Çadırsız, yelkensiz kalır gemiler,
İnce donsuz çocuklar yazın ağlar,
Su vermezsem yanar otlar, çiçekler,
Aç kaldığında süt vermezse inekler.

Neyden olur peynir, yağ, kaymaklar? (Sahhat, 2005:72).

Abbas Sahhat, emeksiz bir hayatın değersiz olduğunu anlatmaya çalışır. İnsan emeği hayatı canlandırır ve aydınlatır. Emek aynı zamanda insanı yüceltir ve güçlendirir. Emek olmadan insanların açlıktan öleceğini, giysisiz kalacağını, geniş tarlaların ürün vermeyeceğini ve hayvanların telef olacağını belirtir. Emeğin büyük önemini anlayan bir çocuk, çalışan insanlara sevgi ve saygı duyacak ve görevlerini ihmal etmeden düzenli olarak çalışacaktır. Şair, emekten bahsederken yaratıcı emeğe özel bir değer atfeder. Ona göre, yaratıcı emek, ülkenin ve halkının gelişmesine yönelik çabaları içerir. Bir kişi emeğini, sanatını, gücünü ve becerilerini toplumun yararına değil, sadece kendi kişisel kazancı için kullanırsa, topluma zarar verir.

Görüldüğü üzere, milletini derinden seven ve cehaletle mücadele eden yaratıcı entelektüellerimizden Abbas Şahat, "diğer yazar arkadaşları gibi eserleriyle manevi bir canlılık kazanmıştır." (Yusifoglu, 2006:58).

Sonuç

Abbas Sahhat, 20. yüzyılın başlarında Azerbaycan'da yaşadığı sosyal çevre ve toplumdan her zaman memnuniyetsizliğini dile getirmiştir. Çünkü bu sosyal çevre, çocukları eğitimden mahrum bırakmış ve genç neslin eğitime ve yetiştirilmesine ilgi göstermekten çok uzaktı. Bu, şaşırtıcı ve son derece üzücü bir durumdu. Dolayısıyla, o dönemdeki Azerbaycan ailelerinde genel eğitimin temel amacı, çocuklarda anne babaya saygı duygusunu oluşturmak ve yetişkinler ile çocuklar arasında doğru ilişkiler kurmayı sağlamaktır.

Abbas Sahhat'a göre, anne babalar için en değerli varlık çocuklarıdır. Çocuklar, anne babalarının bugünü ve geleceğidir. Anne babalar çocuklarından ilham alırlar ve geleceklerini bu temel üzerine kurarlar. Çünkü çocuklar sadece anne babalarının değil, halkın ve ülkenin de geleceğidir. Eğer çocuklar anne babaları tarafından saygı görmezlerse, davranışları zamanında düzeltilmezse, istek ve arzuları belirli bir şekilde yerine getirilmezse, o zaman kültürlü, kibar ve disiplinli olamazlar. Böyle bir çocuk ne anne babasına, ne topluma ne de ülkeye faydalı olur. Sonuç olarak, ahlakları bozulur ve hayatta işe yaramaz varlıklar haline gelirler. Okullar da bu tür çocukları düzeltmekte zorlanırlar.

Abbas Sahhat eserlerinde, anne babaları kendilerine ve topluma zarar verebilecek kötü alışkanlıklar ve davranışlar konusunda bilgilendirmiş, çocuklarına doğru bir terbiye ve eğitim

vermeleri ve zamanla hataları ortadan kaldırmaları çağrısında bulunmuştur. Bunun nedeni, çocukların genellikle anne babalarını taklit etmeleri ve davranışlarını buna göre ayarlamalarıdır.

Abbas Sahhat, bir düşünür olarak, 20. yüzyılın başlarında Azerbaycan toplumundaki ebeveynleri, çocuklarını sağlıklı bir sosyal ortamdan uzak tutmaya çağırır; bu ortam çocukları olumsuz etkiler, ahlaklarını bozar ve onları bilim ve eğitimden uzaklaştırır. Ebeveynler, öğretmenin ve okulun istek ve arzularına aykırı hareket etmemelidir. Eserlerinde Abbas Sahhat, eğitimde kilit rol oynayan ebeveynlerin sorumluluğuna defalarca değinir ve bazı ebeveynlerin sorumsuzluğu nedeniyle çocuğun ahlaki karakterinin zarar gördüğünü açıkça belirtir.

Sonuç olarak, Abbas Sahhat kendini Azerbaycan çocuk edebiyatının geliştirilmesi alanında özverili çalışmalara adanmış. Bu çalışmaların meyveleri, hem şairin kendi döneminde hem de ülkemizin bağımsızlık döneminde genç neslin ahlaki ve etik değerlerinin oluşmasında önemli rol oynadı.

Kaynakça

- Ahmedova, Aygun (2012). *Azerbaycan çocuk edebiyatı*. İlköğretim öğretmenliği uzmanlık alanı için ders kitabı. Bakü: "Fen ve Eğitim"
- Ahmed, Vugar (2006). *Azerbaycan çocuk edebiyatı*. Ders kitabı. Bakü: "Öğretmen" 338 s.
- Akimova, Elnara (2025). *Yük ağır, yol yokuş yukarı - Abbas Sahhat*. Abbas Sahhat'ın 151. yıldönümüne ithafen. "Edebiyat Gazetesi", 6 Mayıs
- Askerli, Fuzuli. (2009). *Azerbaycan çocuk edebiyatının aşamalı gelişimi*. Bakü, ADPU Yayınevi, 435 s.
- Azerbaycan Tarihi*. (2008). Yedi ciltte. Cilt V (1900-1920'ler). Bakü. "Elm". 696 s. + 40 s. resim.
- Barmanbay, Afina (2020). *Azerbaycan Romantik Edebiyatında Vatan*. Bengü Yayınları: 275 Azerbaycan Edebiyatı: 40 Genel Yayın Yönetmeni Yakup Ömeroğlu Editör Doç.Dr. Mitat Durmuş
- Caferova Sabina (2024). *19. Yüzyılın Sonu ve 20. Yüzyılın Başlarında Azerbaycan'da Aile Eğitiminin Teorik ve Pratik Sorunları*. Doktora Tezi Özeti. Bakü: 28 s.
- Eliyeva, Z. S. (2011). *19. ve 20. Yüzyıl Başlarında Azerbaycan Edebiyat ve Teorik Düşüncesi ve Fransız Aydınlanması*. Bakü: Sada.
- Erol Ali (2009). *Abbas Sehhet'in Kaleminden "Yeni Şiir"*. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, Cilt: IX, Sayı 1, S: 51-65, İzmir.
- Erol Ali (2020). *Tevfik Fikret ve Abbas Sıhhat'in "Çocuk Edebiyatı" Kapsamındaki Şiirleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme*. Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi Sayı:49 Ankara, (s.123-136).
- Güzel, Birgül (2016). *Abbas Sehhet'in Hayati, Sanati ve Eserleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bartin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Danışman Doç. Dr. Alsou Kamaliev. Bartin. S: XII +108.
- Haydarova Zümrüd (2024). *Abbas Sahhat'ın çocuk şiirlerinin dil ve üslup özellikleri*. "Vatanını sevmeyen insan olamaz" temalı Cumhuriyet bilimsel konferansının materyalleri. 31 Mayıs 2024 Şamahı. Bakü: 432 s. (s. 173-174).
- Khalil, Zahid, Asgerli Fuzuli. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Yüksek ve ortaöğretim uzmanlık okulları öğrencileri için ders kitabı. Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Yayınevi. Bakü: 490. s.
- Isayev İramin, Guluzade Paşa (2024). *Abbas Sahhat: Dönemin ve Modernliğin Pedagojik Sorunları* Çanakkale-2024.
- Malikov Malik, Allahverdiyeva Leyla (2024). *Abbas Sahhat'ın pedagojik mirasında çocuk eğitimi*. "Vatanını sevmeyen insane olamaz" temalı Cumhuriyet bilimsel konferansının materyalleri. 31 Mayıs 2024 Şamahı. Bakü: 432 s. (s. 322-325).
- Memmedov Rövsen., (2025). *Çocuk Edebiyatında Povest ve Roman Türünün Sanatsal-Estetik Özellikleri (1970-80'li Yıllara Ait Azerbaycan Çocuk Nesri Örnekleri)* 19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi, 6(3), 1-8. (Araştırma Makalesi).
- Memmedov, R. (2018). *Azerbaycan Çocuk Nesrinin Gelişim Yönleri*. Riga: Lap Lambert Academic Publishing.

- Mövsümlü, Cavid (2021). 19. Yüzyilin Sonu ve 20. Yüzyilin Başlarında Azərbaycan'da Milli Fikriyatın Gelişimi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Doktora Tezi Ankara, 274 s.
- Osmanlı, Veli. (2010). *Azərbaycan'da Romantizm* Birinci Cild. Bakı: Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası. 464 səh.
- Osmanov Şahin (2024). *Abbas Səhhat'ın yaradıcılığında toplumsal kədər və vətən teması*. "Vətəninə sevmeyən insan olamaz" konulu Cümhuriyyət bilimsel konferansının materyalləri. 31 Mayıs 2024 Şamahı. Bakü: 432 s. (s. 118-121).
- Rustamli, Asif (2017). *Vətən və millətə bağlılığın bir örneği*. Bkz: Abbas Şahhat: bibliyografiya /editörler: N. Tahirova, L. Gafarova, T. Azizova; editör ve baş editör Sh. Gamberova; editör G. Safaraliyeva; Firidun Bey Koçari Cümhuriyyət Çocuk Kütüphanesi. Bakü, 2017. 224 s. (s. 5-13).
- Sahhat Abbas (2005). *Seçilmiş eserler*. Derleyen, önsöz ve notlar: Kamal Talibzade. Bakü: "Lider Yayınevi", 456 s.
- Sağlam, S., (2025). *Abbas Sehhet'in Çocuk Şiirleri Üzerine Bir İnceleme*. Folklor Akademi Dergisi, Cilt:8, Sayı 3, 580.-590.
- Sahhat, Abbas* (2017): editörler: N. Tahirova, L. Gafarova, T. Azizova; editör ve düzenleme: Ş. Gambarova; editör: G. Safaraliyeva; Firidun Bey Koçarlı Cümhuriyyət Çocuk Kütüphanesi. Bakü: 224 s.
- Talibzade, Kamal. *Önsöz*. Bkz: Sahhat Abbas (2005). *Seçilmiş eserler*. Derleyen, önsöz ve notlar: Kamal Talibzade. Bakü: "Lider Yayınevi", 456 s. (s.4-24).
- Yusifoglu Rafiq (2006). *Çocuk edebiyatı*. Yüksek ve ortaöğretim uzmanlık okulları öğrencileri için ders kitabı. Bakü, Şirvanneshr, 268 s.

Mekân tanıklığında bir şehir: Hür Şehrin İnsanları

Murat Korkutan*

Giriş

Türk edebiyatının toplumcu gerçekçi geleneğinin önde gelen isimlerinden Kemal Tahir (1910–1973), eserlerinde toplumsal ve tarihsel kırılma dönemlerini dikkatli bir gözlem ve güçlü bir kurgu anlayışıyla işler. Bu yönüyle yazar, yalnızca olayları anlatan bir romancı değil; toplumun yapısını, değişimini ve çatışmalarını çözümleyen bir düşünür kimliğiyle de öne çıkar. Kemal Tahir anlatısının belirgin özelliklerinden biri, büyük tarihsel dönüşümlerin, siyasal çalkantıların ve ekonomik bunalımların ortasında kalan bireylere odaklanmasıdır. Yazar, özellikle iradesi, varlığı ve eylem alanı daralan insanları merkeze alarak toplumsal baskının birey üzerindeki etkilerini belirginleştirir. Bu bakımdan Kemal Tahir’in yazın dünyası; coğrafya, iktisadi koşullar ve ideolojik çatışmalar arasında sıkışmış insanları konu alan güçlü bir kurgu evreni sunar. Onun romanlarında bireyin yaşadığı sıkışmışlık, yalnızca kişisel bir dram değil, toplumsal yapının ve tarihsel koşulların ürettiği bir gerçeklik olarak ele alınır.

Kemal Tahir’in beklenmedik ölümünün ardından “Hür Şehrin İnsanları”, eşi Semiha Demir tarafından 1976 yılında Bilgi Yayınevi tarafından iki cilt halinde yayımlanmıştır. Romanda öne çıkan Murat karakteri ise yazarın başka eserlerinde de görülen otobiyografik izleri taşıması bakımından dikkat çekicidir. Eserin tamamlanmamış olması, romanı ayrıca önemli kılar. Nitekim Kemal Tahir’in notları ve Semiha Demir’e Çorum’dan gönderdiği mektuplar, bu romanın yalnızca iki ciltle sınırlı düşünülmediğini, devamının da tasarlandığını göstermektedir. Yazarın 06.08.1949 tarihli mektubunda dile getirdiği sözleri;

“Şimdi ben Hür Şehrin İnsanları’nı iki ciltte bitirdim. Sakin Bir Memleket ismile aynı romanın üçüncü cildine başladım. Bundan da iki yüz küsür sayfa yazdım. Bu da aynı büyüklükte iki cilt olacak. Sonra galiba daha iki ciltlik bir başka roman bu seriyi tamamlayacak” (Tahir, 2023, s. 305)

Romanın yazılış sürecine ilişkin önemli bir tarihsel ipucu sunar. Bu ifade ile romanın sonunda yer alan “14.07.1949 Çorum” kaydı birlikte değerlendirildiğinde, eserin iki ciltlik bölümünün 1949 yılı içinde tamamlandığı anlaşılmaktadır. Kemal Tahir’in kent romanlarında sıkça görülen işgal atmosferi bu romanda yerini, Cumhuriyet’in kuruluşundan yaklaşık on yıl sonraki toplumsal dönüşüm ortamına bırakır. Bu yeni tarihsel bağlam içinde karakterlerin yaşadığı yabancılaşma duygusu özellikle Murat’ın yoksulluğu ve sıkışmışlığı üzerinden takip edilebilir. Böylece roman, yalnızca toplumsal değişimi değil, bireyin bu değişim karşısındaki kırılganlığını da ortaya koyar. Aynı zamanda Kemal Tahir’in gençlik yıllarına uzanan güçlü otobiyografik izler taşıyan eser, yazarın annesini kaybettikten sonra uzun süre yokluk içinde yaşamak zorunda kalmasının Murat karakterinin sefaletiyle örtüşen bir yaşam deneyimi olarak metne yansıdığını gösterir. Ayrıca daha sonra *Yol Ayrımı* romanında yer alacak Kuvayi Milliyeci Ayşe karakterine ve *Kurt Kanunu*’ndaki Kara Kemal’e yapılan göndermeler, Kemal Tahir’in roman evreni içindeki sürekliliği de ortaya koyar. Bu bakımdan *Hür Şehrin İnsanları* hem tamamlanmamış bir eser hem de yazarın yaşamı ve edebî dünyası hakkında önemli ipuçları taşıyan bir roman olarak değerlendirilebilir.

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

Kemal Tahir'in kent romanlarında sıkça görülen işgal atmosferi, bu romanda yerini Cumhuriyet'in kuruluşundan yaklaşık on yıl sonraki toplumsal dönüşüm ortamına bırakır. Bu yeni tarihsel bağlam içinde karakterlerin yaşadığı yabancılaşma duygusu özellikle Murat'ın yoksulluğu ve sıkışmışlığı üzerinden söz konusu edilir. Bu yönüyle roman, yalnızca toplumsal değişimi değil, bireyin bu değişim karşısındaki kırılganlığını da ortaya koyar.

Hür Şehrin İnsanları ilk olarak 1976 yılında Bilgi Yayınevi tarafından iki cilt şeklinde yayımlanır. Ardından ilerleyen yıllarda 1983 ve 2004 yıllarında Tekin Yayınevi ve son olarak 2008, 2015 ve 2019 yıllarında ise İthaki Yayınları tarafından baskıları yapılır. Eser tamamlanmamış roman özelliği taşımasından dolayı yazarın diğer romanlarından daha az ilgi görmüştür.

Bu çalışmada, konuya ilişkin ulaşılan kaynakların incelenmesi sonucunda mekân kavramının farklı yönleri ortaya konulmuştur. Araştırma, sırasıyla "Mekân Kavramı", "Fiziksel Atmosferi Yansıtan Mekanlar", "Karakterin Ruhi Atmosferini Yansıtan Mekanlar" ve "Sonuç" başlıklarından oluşmaktadır.

Mekân kavramı

Mekân, yalnızca fiziksel bir alanı ifade eden bir kavram değildir. Toplumsal ilişkilerin, kültürel yaşamın ve tarihsel birikimin kesiştiği çok katmanlı bir yapıyı da kapsar. Bu nedenle edebî metinlerde mekân, basit bir çevre unsuru olarak değil, anlam üreten ve anlatıyı derinleştiren bir yapı olarak değerlendirilmelidir. Bu çerçevede "çevre" ile "dünya" arasındaki ayrım önem kazanır. "Çevre", bireyin ya da topluluğun içinde bulunduğu fiziksel, doğal ve yapay ortamı ifade ederken, "dünya", bireyin bu çevreyle kurduğu anlam ilişkisini, kültürel aidiyetlerini, tarihsel belleğini ve duygusal bağlarını içine alan daha geniş bir alanı gösterir. Dolayısıyla mekân, yalnızca görünen bir yer değil, aynı zamanda yaşanan ve anlamlandırılan bir varoluş alanıdır. Roman sanatında da mekânın temsili, yalnızca bir yerin betimlenmesiyle sınırlı değildir. Karakterlerin kimliklerini kurdukları, çatışmalarını yaşadıkları ve dönüşüm geçirdikleri bu alan, aynı zamanda yazarın ideolojik duruşunu, tarihsel değerlendirmelerini ve estetik tercihlerini ortaya çıkarır. Özellikle toplumsal ve tarihsel romanlarda mekân, yalnızca olayların geçtiği bir sahne değil, toplumun yapısal çözümlemesini mümkün kılan temel kurgu unsurlarından biridir.

Fransız düşünür Bachelard, mekânı yalnızca fiziksel bir alan olarak değil, ruhsal ve şiirsel bir deneyim olarak ele alır. Bu yaklaşım, edebî mekânın yorumlanmasına yeni bir derinlik kazandırırken mekânın bireysel hafıza, duygu ve kimlikle ilişkisini açık hâle getirir. Bachelard, *Mekânın Poetikası* adlı eserinde özellikle ev, oda ve köşe gibi mekânları bireyin geçmişiyle kurduğu bağların taşıyıcısı olarak değerlendirir. Ona göre bu alanlar, yalnızca yaşanan yerler değil, hatıraların biriktiği ve kişinin iç dünyasını şekillendiren varoluş mekânlarıdır. Bu nedenle ev, bireyin ilk evreni olarak anlam kazanır ve insanın kendilik deneyimini kuran temel alanlardan biri hâline gelir. Bachelard'ın bu yaklaşımı, Kemal Tahir'in romanlarında mekânın işlevselliğini değerlendirmek açısından da önemli bir kuramsal dayanak sunar. Çünkü yazarın kurguladığı mekânlar çoğu zaman sıradan birer betimleme nesnesi değildir, aksine bireylerin iç dünyasını, tarihsel travmalarını ve toplumsal konumlarını yansıtan çok katmanlı anlatı alanlarıdır. Bu yönüyle mekân, Kemal Tahir'in romanlarında yalnızca olayların geçtiği bir çevre değil, karakterlerin ruhsal ve toplumsal gerçekliğini görünür kılan temel unsurlardan biri olarak öne çıkar.

Mekân kavramı hem etimolojik kökeni hem de felsefi içeriği bakımından çok katmanlı bir anlam alanına sahiptir. Bu nedenle onu yalnızca fiziksel bir yer olarak değil, varoluşu kuşatan daha geniş bir düşünsel çerçeve içinde değerlendirmek gerekir. Mekân (İng. *space*; Fr. *espace*; Alm. *Raum*) kelimesi, Arapça "olmak" anlamına gelen *kevn* kökünden türetilmiştir; çoğul biçimi ise *emkine'* dir. Bu etimolojik yapı, mekânın yalnızca bir yer adı olarak değil, varlık ve

oluş fikriyle bağlantılı bir kavram olarak da düşünülebileceğini gösterir. Ahmet Cevizci ise *Felsefe Sözlüğü* adlı çalışmasında mekânı, “varolanların içinde yer aldığı, tüm sınırlı büyüklükleri içine alan uçsuz bucaksız büyüklük; sınırsız ortam, sonsuz büyük kap ya da hazne; eni, boyu ve derinliği olan hacim” (2005, s. 1150–1151) olarak tanımlar. Bu tanıma göre mekân, bir yandan somut varlıkların yer kapladığı üç boyutlu fiziksel alanı, diğer yandan da bu varlıkların varlığını mümkün kılan sınırsız ve kapsayıcı ortamı ifade eder. Dolayısıyla felsefi bağlamda mekân, yalnızca bir “yer” değil, varoluşun gerçekleşmesine imkân tanıyan temel bir düzlem olarak anlaşılmalıdır.

Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük’te “mekân”; “Bulunulan yer, Ev, Belirli bir işe ayrılmış olan yer, İş yeri, gazino, buluşma yeri” (TDK, 2023, 2323) şeklinde tanımlanır. Ferit Devellioğlu tarafından kaleme alınan Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat’ta Arapça “Kevn” kökünden türetilen mekân kavramı “1. yer, 2. mahal, 3. ev, oturulan yer” (Devellioğlu, 2023: 699) anlamlarına gelir.

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

Mehmet Tekin tarafından kaleme alınan Roman Sanatı Romanın Unsurları 1 başlıklı eserde “mekân” unsurunu; 1. Olayların cereyan ettiği çevreyi tanıtmak 2. Roman kahramanlarını çizmek 3. Toplumu yansıtmak, 4. Atmosfer yaratmak (Tekin, 1991: 137) şeklinde açıklamaktadır.

Mekân kavramını Şerif Aktaş, “Vaka zincirini meydana getiren halkaların mahiyeti ve ona iştirak eden şahıs kadrosundaki fertlerin içinde bulundukları şartlar bu itibarî mekânın şekillenmesine tesir eden faktörler” (Aktaş, 1991: 141) den birisi olduğunu dile getirmekte ve devamında “Anlatıcının durumu, tanıtılan yere göre, bulunduğu mekân mekânın tanıtılmasında ehemmiyetli rol oynar. Bunun için mekânın tasviriyle ilgili satırlar ve pasajlar üzerinde dururken bu mahallin kim tarafından ne zaman görüldüğünü ve kime anlatılmakta olduğunu araştırmak gerekir” (Aktaş, 1991: 141) Aktaş’a göre mekânın anlatımı olay örgüsüne, kahramanların durumunu ve anlatıcının anlatımına bağlı özellikler yardımıyla tasvir edilebilen roman unsurlarının en önemli öğelerinden biridir.

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

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

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

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

Fiziksel atmosferi yansıtan mekânlar

Murat’ın avukat kâtipliği yapmak üzere geldiği han, romanda fiziksel atmosferi belirgin biçimde yansıtan mekânlardan biridir. Bu bölümde hanın görünümü, üçüncü kişi anlatıcının

bakış açısıyla aktarılır; böylece mekânın somut özellikleri, karakterin ilk izlenimiyle birleşerek daha etkili bir anlatım kazanır. Murat'ın hana ilişkin değerlendirmesi, burayı bir kervansarayla benzetmesi üzerinden verilir ve bu benzetme, yapının eski, ağır ve kasvetli havasını kısa fakat yoğun bir tasvirle ortaya koyar:

“Hanın dışardan manzarası yeni bir bina gibi görüldüğü halde, içerisi bir kurun-u vusta kervansarayı tesiri bırakıyordu. Merdivenler, döşemeler taşı. Yazıhanelerin dış kapılarını kalın demir kepenkler örtüyordu. Tavanlar yüksek, koridorlar loştu” (s. 174).

Fiziksel atmosferi yansıtan bir diğer dikkat çekici mekân, avukatlık bürosundaki bekleme odasıdır. Bu oda, eşyalarının sınırlılığı ve eski görünümü üzerinden tanıtılır. Böylece mekânın sade, işlevsel ve biraz da sıkıcı havası kısa bir tasvirle belirginleşir:

“İki koltuk, bir kanepeden başka iki kanatlı, gayet büyük eski dolapla iki hafif cigara iskemlesi bütün mobilyasını teşkil ediyordu” (s. 187).

Murat'ın patronlarının odası ise bekleme odasından farklı olarak daha gösterişli ve özenli bir iç düzenlemeyle verilir. Odada yer alan halı, kanepeler, koltuklar, abajur ve süs eşyaları; buranın yalnızca bir çalışma alanı olmadığını, aynı zamanda statü ve zevk duygusunu yansıtan bir mekân olarak kurgulandığını gösterir. Anlatıcı, odanın fiziksel ayrıntılarını sıralayarak bu seçkinlik hissini güçlendirir:

“Yerde kıymetli olması lazım gelen büyük bir halı vardı. Mobilyalar, yeni maroken kanepeler ve koltuklar daha pahalı cinstendiler. Müteaddit, ayaklı abajurlar, bilhassa şöminenin üzerindeki birkaç heykel, küçük vazo, duvarların ağırbaşlı kâğıtları burasını bir iş ciddiyetiyle beraber zevk sahibi insanlara ait olduğunu gösteriyordu” (s. 187).

Fiziksel atmosferi yansıtan bir diğer dikkat çekici mekân, Murat'a anket defterlerini getiren Necip'in ailesiyle birlikte yaşadığı konaktır. Roman, bu mekânı özellikle Necip'in odasının düzeni ve sadeliği üzerinden tanıtır. Odanın derli toplu yapısı, yalnızca fiziksel bir görünüm sunmakla kalmaz aynı zamanda Necip'in kişiliğine dair ipuçları da verir. Bu nedenle mekân tasviri, karakter çözümlemesini destekleyen işlevsel bir anlatım unsuruna dönüşür:

“Necip'in bahçe üstündeki odası o kadar derli topluydu ki insan bu oda sahibinin bizzat kendisine karşı bile çekingen davranışını hissederdi. Çiçekler sayılmazsa her şey sadeli” (s. 724).

Bu tasvir, odanın yalnızca fiziksel düzenini değil, Necip'in içe dönük, ölçülü ve kontrollü kişiliğini de yansıtır. Mekândaki sadelik ve düzen, karakterin dış dünyayla kurduğu mesafeli ilişkiyi ortaya çıkarır. Böylece oda, Necip'in ruhsal yapısını tamamlayan ve okura onun kişiliği hakkında dolaylı bilgi veren işlevsel bir anlatı unsuruna dönüşür.

Karakterin ruhî atmosferini yansıtan mekânlar

Hür Şehrin İnsanları'nda karakterin ruhî atmosferini yansıtan en dikkat çekici mekânlardan biri, Murat'ın Felek Kiraathanesi'nin üst katında kaldığı odadır. Bu oda, yalnızca fiziksel yoksunluklarıyla değil, Murat'ın iç dünyasını ve yaşam koşullarını ortaya çıkaran ayrıntılarıyla da önem taşır. Yazar, odanın dağınık, bakımsız ve geçicilik duygusu uyandıran yapısını betimleyerek karakterin ruhsal sıkışmışlığını mekân üzerinden somutlaştırır. Oda, bu yönüyle Murat'ın yalnızlığını, yoksulluğunu ve hayata tutunma çabasını yansıtan işlevsel bir anlatı unsuruna dönüşür:

“Bina yapıldı yapıldı bu odada belki hiç kimse yatmamıştı. Garson İhsan iki üç günde bir süpürdüğü halde senelerin biriktirdiği tozun henüz birinci katını bile sökmemişti. Döşeme tahtalarının aralıklarını tamamiyle kapatan tozlar, zemine boz renkte kauçuk sürülmüş gibi pis

bir yumuşaklık veriyordu. Elektrik ampülü çıplaktı ve incecik bir telin ucundan nerdeyse kopup düşecek gibi sarkıyordu. Odada dolap ve raf yoktu.”

“Pencere camlarının çoğu sökülerek kullanılan odaların kırılmış camlarının yerine takılmak üzere gönderilmiş, yerleri Murat buraya taşındıktan sonra kısmen gazete kâğıtlarıyla, kısmen de kontrplak tahtalarıyla kapatılmıştı. Odada mobilya olarak beş tane masa, açılır kapanır bir demir iskemle ve bir şeker sandığı vardı. Masalardan üçü duvarın dibine yan yana koyulmuş, üstüne Murat’ın yatağı serilmişti. Diğer ikisi karşı tarafta duruyordu. Bunların üzeri ve altları alabildikleri kadar kitapla doluydu. Şeker sandığının üzerinde de ciltli, ciltsiz kitaplar duruyordu.”

“Duvara mihlanmış büyük bir çiviye Murat’ın paltosuyla şapkası asılmıştı” (s. 59).

Murat’ın kaldığı oda, onun çaresizliğini ve yalnızlığını en açık biçimde yansıtan mekânlardan biridir. Bu mekân, karakterin psikolojisini yalnızca yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda onu olumsuz yönde kuşatan bir atmosfer de oluşturur. Gidecek başka bir yeri olmayan Murat’ın bu odada yaşamak zorunda kalması, burayı sıradan bir barınma alanı olmaktan çıkarır ve mecburiyet, yoksulluk ve sıkışmışlık duygularının somut karşılığına dönüştürür. Özellikle zeminin “pis bir yumuşaklık” vermesi, odanın bakımsızlığını ve bozulmuşluğunu çarpıcı biçimde ortaya koyar. Odanın sefaleti, yalnızca eşyaların eskiliğiyle sınırlı değildir; aynı zamanda Murat’ın yaşam koşullarını ve yoksunluklarını da açığa vurur. Pencerenin, dış dünyaya açılan bir aydınlık ve ferahlık unsuru olmak yerine gazete kâğıtları ve kontrplaklarla kapatılmış olması, karakterin geleceğe dair umutsuzluğunu simgeleyen güçlü bir ayrıntı hâline gelir. İlerleyen sayfalarda yatak ve çarşafın uzun süredir yıkanmamış oluşuna yapılan vurgu da bu sefaletin geçici değil, sürekli ve derinleşmiş bir yaşam biçimi olduğunu düşündürür. Bu yönüyle oda, Murat’ın yalnızca ruhî atmosferini değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik çöküşünü de belirginleştiren işlevsel bir anlatı unsurudur.

Karakterin ruhî atmosferini yansıtan dikkat çekici mekân tasvirlerinden biri, Şahap’ın annesinin defnedildiği gün karşımıza çıkar. Bu bölümde ölüm duygusu, yalnızca karakterlerin iç dünyasında değil, bulundukları çevrenin betimlenişinde de hissedilir. Şahap ile Murat’ın Eyüpsultan’a gitmeden önce iskelede bekledikleri an, bu ruh hâlinin mekân aracılığıyla nasıl verildiğini gösteren önemli bir örnektir.

“İçerde senelerdir odun yakılmamış gibi duvarlar ve bunlara yapışık tahta sıralar kirden ve simsiyah olmuştu. Güneşsiz günde, bu siyahlık bir çeşit rutubete benziyor, iskeleyi uzun müddet denizin dibinde kaldıktan sonra vinçlerle dışarı çıkarıp buraya bağlamışlar zannını veriyordu” (s. 74).

İskeledeki karanlık, kirli ve rutubetli görünüm, yas duygusunu güçlendiren bir atmosfer yaratır. Mekânın denizin dibinden çıkarılmış izlenimi vermesi, ölümün ağırlığını ve karakterlerin iç sıkıntısını destekleyen güçlü bir ayrıntı olarak öne çıkar. Böylece iskele, yalnızca bekleme alanı değil, ölüm duygusunun çevreye sindiği bir ruh hâlinin yansıdığı mekân hâline gelir. Şahap’ın annesinin ölümü sonrasında gidilen mekânlar, Murat’ın ve çevresindeki kişilerin ruh hâlini etkileyen unsurlar olarak öne çıkar. Bu bölümde Haliç tasviri, yalnızca fiziksel bir çevre betimlemesi olarak kalmaz aynı zamanda yas duygusunu ağırlaştıran, sıkıntı ve yabancılaşma hissini derinleştiren bir atmosfer kurar.

Kemal Tahir’in diğer romanlarında da karşılaşılan Haliç görünümü, *Hür Şehrin İnsanları* romanında benzer biçimde kasvetli ve boğucu bir çerçevede verilir. Yazar, burada Haliç’i denizle ilişkilendirilen ferahlık ve açıklık duygusundan uzaklaştırarak durağan, kirli ve bunaltıcı bir görüntü içinde sunar:

“Tozlu camların ötesi sarımtırak bir çamurlar dolmuş, bir geniş nehir yatağına benzemişti. Haliç burada, karşıdan geçen kayıklara, havuzlanma sırasını bekleyen vapurlara rağmen denizi andırıyordu” (s. 74).

“Murat, Haliç vapurlarına bindiği zaman duyduğu ters hisse gene kapıldı. Sanki vapur duruyordu da, iki taraftan şehir yürüyordu. Bu da insana, baş dönmesine yakın bir şaşkınlık vermekteydi” (s. 76).

Bu tür mekân tasvirlerini romanda çoğaltmak mümkündür. Kemal Tahir, Haliç’i benzer biçimde *Yol Ayrımı* romanında da olumsuz ve çıkışsız bir çevre olarak ele alır. Bu tekrar, Haliç’in yazarın roman dünyasında yalnızca bir şehir görüntüsü olmadığını, aynı zamanda sıkışmışlık, yön kaybı ve bunaltı duygularını taşıyan simgesel bir mekân niteliği kazandığını düşündürür.

Karakterin ruhî atmosferini yansıtan mekânlardan biri, Murat ile Şahap’ın mezarlığa doğru vapurla yolculuk ettikleri sırada Kasımpaşa’ya ilişkin yapılan betimlemede karşımıza çıkar. Bu bölümde Kasımpaşa, karakterlerin iç sıkıntısını ve ölüm duygusunu derinleştiren kasvetli bir çevre olarak sunulur. Özellikle tersanenin “gemi leşleriyle dolu” bir alan olarak tasvir edilmesi, mekânın canlılıktan uzak, ağır ve çökmüş havasını belirginleştirir.

Yazar, sahilde biriken eski ve işlevsiz gemileri yalnızca fiziksel görüntüleriyle vermez; onları adeta ölü bedenlere benzeterek mekânı mezarlık hissiyle örür. Böylece Kasımpaşa, sıradan bir tersane görüntüsünün ötesine geçer ve ölümün, terk edilmişliğin ve umutsuzluğun çevreye sindiği bir ruh hâlinin taşıyıcısına dönüşür. Bu çerçevede mekân tasviri, karakterlerin yaşadığı psikolojik ağırlığı destekleyen önemli bir anlatım unsurudur:

“Kasımpaşa’nın üstünde, uzaktan pek heybetli görünen, işlemez saatıyla Bahriye Hastanesi duruyor (...) Eski bahriye nezaretinin muntazam rıhtımı ve kışın yapraklarını dökmeyen parkından sonra gemi leşleriyle dolu, ümitsiz bir tersane sahili başlamaktaydı. Burada, son 100-150 senenin bütün gemi modelleri vardı (...) Hizmetten çıktığı halde, üstünü yelken beziyle sınıksız örtmeyi ha la ihmal etmedikleri, küçük saltanat vapurları ... ilk icat istimbottlar ... İlk icat mahmuzlu harp gemileri ... Artık tayfasız kalmış ve hareket im kanını kaybetmiş, bütün teknelerdeki sefil ve bedbaht ümitsizliği sahil boyunca sınıksız bağlamışlardı. Bacalardan hiçbir duman sızıyor, merdivenlerinde, lombozlarında hiçbir hayat alameti görünmüyordu. Bayraksız, borazansız, vardabandrasız bu ölü harp gemilerini seyretmek insana bir mezarlığa bakarken duyduğu şeyleri hissettiriyordu” (s.77-78)

Mezarlığa geçiş sırasında yer alan mekân anlatımları, romanda ölüm duygusunu taşıyan önemli unsurlar olarak belirir. Yol boyunca karşılaşılan çevre tasvirleri, yalnızca fiziksel bir arka plan sunmaz; aynı zamanda karakterlerin içinde bulundukları ruh hâlini ağırlaştıran, yas ve karamsarlık duygusunu derinleştiren bir atmosfer kurar.

Şahap’ın annesinin gömülmek istediği Eyüpsultan da Kemal Tahir’in romanlarında benzer biçimde hüznün, kapanmışlık ve ölüm çağrışımlarıyla anılan mekânlardan biridir. Bu bölümde geçen “gemi leşleri” ve “mezarlık” gibi unsurlar, yolculuğun nedenini hatırlatan ve karakterlerin ruhî atmosferini yoğunlaştıran simgesel ayrıntılar olarak dikkat çeker. Böylece mekân, olayların geçtiği bir yer olmanın ötesine geçerek ölüm düşüncesini ve iç sıkıntısını taşıyan bir anlatım alanına dönüşür.

Romanda kasvetli ve daraltıcı çevrelerin arasında yer alan spor meydanı, kısa süreli de olsa ferahlık hissi uyandıran bir mekân olarak dikkat çeker. Cami altındaki bu açık alan, çevresini saran ağır ve bunaltıcı atmosferin içinde nefes aldırıcı bir boşluk gibidir. Bu yönüyle spor meydanı, ölüm ve sıkıntı duygusunun yoğunlaştığı sahneler arasında karşıt bir mekân işlevi üstlenir: *“Cami altındaki spor meydanı, bu gemi leşi kalabalığının arasında bir ferahlık gibiydi” (s. 78).*

Buna karşılık Şahap’ın annesinin ölümünden sonra eve ilişkin yapılan tasvir, yaşam belirtisinden arınmış, sönmüş ve içe kapanmış bir atmosfer taşır. Burada ev, yalnızca bir barınma alanı değil, ölümün bıraktığı boşluğun ve sessizliğin hissedildiği bir çevreye dönüşür. Mekânın rutubetli, karanlık ve cansız hâli, kaybın etkisini karakterlerin iç dünyası kadar çevre üzerinde de hissettirir:

“Ev altı rutubet kokuyordu. Karanlıktı. Bu karanlık, ışıksızlıktan ileri gelmiyor, evin canını sönmüş tesiri veriyordu. Murat “Cenazeyi burada yıkamışlardır,” diye düşündü” (s. 108).

Bu mekân tasviri, evin insanla kurduğu ilişki doğrultusunda nasıl değişen bir anlam kazandığını da düşündürür. Sağlam bu durumu şu sözlerle açıklar: *“Ev, insanla beraber değişir, dönüşür ve onu yeniden biçimlendirir. Ev, yer çözümlemesi yapmak için bir araçtır” (Sağlam, 2024, 23).* Bu açıdan Şahap ve ailesinin yaşadığı ev, yalnızca sıradan bir yaşam alanı değil ailenin kaybını, içe kapanışını ve ruhsal durumunu yansıtan anlam yüklü bir mekân olarak değerlendirilmelidir.

Murat’ın Avukat Celil ve Hayret Beylerin bürosunda çalışacağı oda, romanda ruhî atmosferi olumlu yönde değiştiren mekânlardan biri olarak dikkat çeker. Daha önce daraltıcı ve kasvetli çevreler içinde yaşayan karakter için bu oda, küçük ve sade görünümüne rağmen güven, düzen ve huzur duygusu uyandırır. Böylece mekân, Murat’ın iç dünyasında ferahlama ve toparlanma hissi yaratan yeni bir başlangıcın işareti hâline gelir:

“Murat sevinç içinde çıktı. Oturacağı oda, küçük masası, eski kanepeleri, umumiyetle böyle bekleme odalarında rastlanan hazin çiplaklık, kendisine son derece şirin gelmişti” (s. 184-185).

Bu mekân, Murat’ın yalnızca çalışma hayatına değil, gündelik yaşamına da yön veren bir dönüm noktasıdır. İşsizliğin sona ermesi ve düzenli para kazanmaya başlaması, onun çevresiyle kurduğu ilişkiyi ve dış görünüşünü de değiştirmeye başlar. Bu değişim, karakterin kendini daha güvende, daha huzurlu ve toplum içinde daha rahat hissedebilmesine imkân tanır. Böylece oda, sadece bir iş ortamı değil, Murat’ın hayata yeniden tutunma sürecini destekleyen önemli bir mekân olarak anlam kazanır.

Sonuç

Bu inceleme, *Hür Şehrin İnsanları* romanında mekânın yalnızca olayların geçtiği fiziksel bir çevre olmadığını karakterlerin toplumsal konumunu, ruhsal durumunu ve yaşadıkları tarihsel dönüşümü taşıyan temel anlatı unsurlarından biri olarak işlediğini göstermiştir.

Çalışmanın kuramsal bölümünde ortaya konulduğu üzere mekân, edebî metinde salt bir “yer” değil, bireyin dünya ile kurduğu ilişkiyi, hafızasını ve varoluş deneyimini biçimlendiren çok katmanlı bir yapı niteliği taşır. Bu çerçeve içinde romanda han, bekleme odası, patron odası, konak ve çalışma odası gibi fiziksel atmosferi belirleyen mekânlar; sınıfsal farklılıkları, yaşama koşullarını ve karakterlerin çevreyle kurduğu mesafeyi yansıtan işlevsel alanlar olarak değerlendirilmiştir. Buna karşılık Murat’ın odası, iskele, Halic, Kasımpaşa, Eyüpsultan yolu ve ölüm sonrası ev gibi ruhî atmosferi belirleyen mekânlar ise yoksulluk, yas, sıkışmışlık, yabancılaşma ve umutsuzluk duygularını yoğunlaştıran anlatı alanları olarak öne çıkmaktadır. Özellikle Murat’ın yaşadığı dar ve yıpranmış odanın, onun ekonomik çöküşünü ve hayata tutunma mücadelesini; Şahap’ın annesinin ölümünden sonra karşılaşılan çevrelerin ise ölüm duygusunun gündelik mekânlara nasıl sindiğini yansıtmaları, Kemal Tahir’in mekânı karakter çözümlemesinin merkezine yerleştirdiğini açık biçimde göstermektedir. Bunun yanında spor meydanı ve Murat’ın çalışmaya başlayacağı oda gibi görece ferah mekânlar, romanda karanlık ve boğucu çevrelere karşıt bir denge kurarak mekânın yalnızca bunaltı değil, kısa süreli toparlanma ve umut duygusu da taşıyabildiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak *Hür Şehrin İnsanları* romanında mekân, toplumsal gerçekçi anlatının temel bileşenlerinden biri olarak hem karakterlerin iç dünyasını açığa çıkaran hem de Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde şehir yaşamının yarattığı kırılmaları somutlaştıran çok yönlü bir kurgu unsurudur. Bu yönüyle roman, Kemal Tahir’in şehir, birey ve toplum ilişkisini mekân üzerinden derinleştiren anlatı anlayışını açık biçimde yansıtan önemli eserlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (1991). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Akçağ Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Çetin, N. (2012). *Roman çözümleme yöntemi*. Öncü Kitap.
- Devellioğlu, F. (2023). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Huyugüzel, Ö. F. (2018). *Eleştiri terimleri sözlüğü*. Dergâh Yayınları.
- Korkmaz, R. (2015). *Yazınsal okumalar*. Kesit Yayınları.
- Korkmaz, R. (2021). *Romanda mekânın poetiği*. R. Korkmaz & V. Şahin (Ed.), *Romanda mekân poetiği ve çözümlemeler içinde* (ss. 9-26). Akçağ Yayınları.
- Tahir, K. (2021). *Hür Şehrin İnsanları*. İstanbul: İthaki Yay.
- Tahir, K. (2023). *Notlar/Mektuplar*. Haz. Cengiz Yazoğlu. İstanbul: Ketebe Yay.
- Tekin, M. (2020). *Roman sanatı: Romanın unsurları 1*. Ötüken Neşriyat.
- Türk Dil Kurumu. (2003). *Türkçe sözlük* (12. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zambak, F. (2007). *Türk romanında mekân* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi].

***Puldan Taştan Lahanadan* adlı eserin değer ve batıl inanç ekseninde değerlendirilmesi**

*Selvi Demir**

Giriş

Toplumun temel yapı taşlarından biri olan çocuk, geleceğin şekillenmesinde üstlendiği rol nedeniyle günümüzde büyük önem taşımaktadır. Bu önemin anlaşılmasıyla birlikte bilim, edebiyat ve sanatın farklı alanlarında çocuğa yönelik ilgi artmış; çocuk, bu disiplinlerde daha kapsamlı ve bilinçli bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Köse, 2025). Toplumun geleceğini temsil eden yeni nesillerin dengeli ve sağlıklı bireyler olarak yetişebilmeleri, millî, manevi ve evrensel değerlerin eğitim-öğretim süreci ile edebî eserler aracılığıyla etkili bir şekilde aktarılmasına bağlıdır. Bu değerlerin gelecek kuşaklara kazandırılması, toplumun güçlü bir değer yapısına sahip bireyler yetiştirmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Kardaş, Kaya & Görmez, 2022). Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile değerlerin öğretim programlarında sistematik ve bütüncül biçimde işlenmesini sağlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle bireyler ve toplumlar arasındaki etkileşim giderek artmakta, bu durum ise iletişim ve toplumsal yaşam açısından önemli görülen değerlerin önemini ve değer eğitiminin gerekliliğini daha belirgin hâle getirmektedir. Bu bağlamda, çocukların erken yaşlardan itibaren temel değerlere ilişkin bilinç kazanmaları, bu değerleri benimsemeleri ve toplumsal dayanışmanın güçlenmesine katkı sağlayan bireyler olarak yetişmeleri açısından öğretim programları önemli bir işleve sahiptir (Köse, 2026). Hem öğretim programlarında yer verilen değerler hem de toplumun kültürel yaşamında sürdürülen değerler, farklı yöntemler aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılmaktadır. Bu süreçte okullar önemli bir rol üstlenmekle birlikte, değer aktarımının gerçekleştiği etkili araçlardan biri de toplumun çeşitli kesimlerinde anlatılan öykülerdir (Demir, Akkoyun & Polat, 2025).

Birey ve toplum için önem arz eden olgulardan biri olan değerler için çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Toplamların dinamiklerini belirleyen değerler, ait olduğu toplumun yaşayış biçimini de sistemleştiren prensipler ve kurallar bütünüdür (Köse & Demirel, 2025). Değerler, bireyin tutum ve davranışlarına, yaşamına yön veren; kural niteliği taşıyan, davranış biçimleri, araçlar ya da sonuçlar arasında seçim yapmasını kolaylaştıran ve doğru düşünme, doğru değerlendirme ile doğru eyleme yönelmesinde rehberlik eden ölçütler, standartlar ve kurallardır (Keskin, 2016). Değer; bir bireyin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu ölçüttür (Güngör, 2010). Değerler, bireylerin karar alma süreçlerini yönlendiren ve yaşamlarını biçimlendiren temel içsel ölçütlerdir. Kişilerin benimsediği değerler, yaşam boyunca davranışlarını ve tercihlerini etkileyerek yaşam biçimlerinin oluşmasında önemli bir rol oynar. Aynı zamanda bireylerin karşılaştıkları olayları ve durumları değerlendirme biçimlerini belirleyerek olaylara yönelik bakış açılarını şekillendirir (Köse & Demirel, 2025). Batıl inanç kavramı ise güncel Türkçe sözlükte “Doğüstü olaylara, gizli ve akıl dışı güçlere, kehanetlere aşırı derecede bağlı boş inanç; batıl itikat” (TDK, 2026) şeklinde tanımlanmaktadır. Neredeyse tamamı aile ve yakın çevreden öğrenilen batıl inançlar, bilimsel bir gerçekliğe dayanmayan, kültürel aktarımla

* Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, slv.demir@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7043-7414>

kazanılan davranışlardır (Doğan, 2015). Değerlerin de batıl inançların da kaynağı bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisidir. Değerler ve batıl inançlar kişiden kişiye değişebilen ortak özelliğinin yanında adeta toplumların kültürünün aynası işlevini de görür. Bir toplumda hayat bulan, varlığını sürdürebilen değerler ve batıl inançlar zaman zaman birbirinin zıttı olarak değerlendirilirken kimi zaman da birbirini destekleyici özelliğiyle dikkat çekicidir. Değerlere ve batıl inançlara günlük yaşam, iş yaşamı, bireysel ve toplumsal faaliyetlerin hemen hepsinde rastlamak mümkündür. Bu alanların yanı sıra edebi metinlerde de sıklıkla kullanılan değer ve batıl inançlar bu yolla da hayat bulmaya devam etmektedir. Sosyal yaşamın vazgeçilmez unsurları olarak değerlendirilebilecek bu kavramların değişen zamana göre toplum içinde bulduğu anlamın incelenmesi, birçok bilimsel çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Noddings (2002), çocuk edebiyatının değerlerin çocuklar tarafından anlaşılması ve içselleştirilmesinde kritik bir araç olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla çocuk kitapları, erdem ve değerlerin yanı sıra kültürün bir parçası olan batıl inançların da çocuklar tarafından yaşantıya dönüştürülmesinde köprü işlevi görmektedir.

Türk çocuk edebiyatında uzun yıllardır yer alan Sevim Ak'ın kitapları çok okunanlar arasında yer almaktadır. Çocuk okurların gösterdiği bu yoğun ilgi, yazarın eserlerinin Türk dilinin zenginliklerini sezdirmede önemli bir konuma sahip olduğunu göstermektedir (Tekşan, Çinpolat, Çelenk & Güneş, 2019). Kaleme aldığı çok sayıdaki eserinde çocuk dünyasına hitap eden yazarın eserlerinin özellikle tez düzeyinde olmak üzere çeşitli bilimsel çalışmalara konu edildiği görülür. Bu bağlamda yazarın eserlerinin sadece değerler açısından değerlendirildiği oldukça sınırlı çalışma (Arslan, 2024; Temiz, 2024; Vural, 2023) bulunmaktadır. Bu çalışmaların ortak özelliği eserdeki değerlerin Türkçe Öğretim Programı'nda (2017) yer alan kök değerler ekseninde incelenmesidir. Bu bağlamda Arslan'ın (2024) tez çalışmasında *Puldan Taştan Lahanadan* eseri Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer bağlamında incelenirken "dini inanış" değeri "batıl inanç" ifadesiyle eşleştirilerek ele alınmıştır. Temiz (2024) tarafından üretilen tez çalışmasında *Puldan Taştan Lahanadan* eseri Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan on kök değerden iyilik-merhamet-vicdan üst başlıklarında değerlendirilmiştir. Benzer şekilde Vural'ın (2023) tez çalışmasında da eserin kök değerler bağlamında değerlendirildiği belirlenmiştir. Bunun yanında Sevim Ak'ın eserlerinin çocuk edebiyatı ilkeleri bağlamında incelendiği bazı çalışmalara (Demir, 2025; Doğan, 2015) da ulaşılmıştır. Demir'in (2025) çalışmasında *Puldan Taştan Lahanadan* eserinin çocuk edebiyatı ilkeleri doğrultusunda incelendiği, değerler ve batıl inançlar açısından ele alınmadığı görülmüştür. Doğan (2015) tarafından üretilen tez çalışmasında ise *Puldan Taştan Lahanadan* eserinin "batıl inançlar, hayal kurma, resim, deyim ve ikilemeler" bağlamında detaylandırılmadan, yüzeysel olarak değerlendirildiği, değerler açısından ele alınmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Sevim Ak'ın *Puldan Taştan Lahanadan* adlı eserinin, müstakil olarak değerler ve batıl inançlar ekseninde herhangi bilimsel bir çalışmaya dahil edilmemiş olması ile Türkiye Yüzyılı Maarif Model'de (YTMM) yer alan değerler bağlamında ele alınmamış olması bu çalışmanın ayırt edici özelliklerini oluşturmuş olup mevcut çalışmanın yapılmasını gerekli kılmış ve bu yönüyle ilgili alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Bu araştırmada, Sevim Ak'ın *Puldan Taştan Lahanadan* (2022) adlı eserinde yer alan değerlerin ve batıl inançların incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, olay ve olguların doğal ortamlarında bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Doküman incelemesi ise yazılı, görsel veya işitsel materyallerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi imkanını sunmaktadır (Metin, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmaya konu olan değerler TYMM'de yer alan güncel değerlerden oluşmaktadır. Analiz sürecinde, eserde yer alan batıl

inanç unsurları ile değerler belirlenip bir araya getirilerek önceden belirlenmiş değerler başlığı altında incelenmeye olanak sağlayan betimsel analizle tekniğiyle analize tabi tutulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, Sevim Ak'ın *Puldan Taştan Lahanadan* adlı eserindeki değerler ve batıl inançlara dair ulaşılan bulgular yer almaktadır. Değerler, TYMM'deki değerler bağlamında incelenmiştir. Bulgular sunulurken değerlerin ve batıl inançların nasıl somutlaştığını göstermek amacıyla doğrudan metin içi alıntılara yer verilmiştir.

Değerlere Yönelik Bulgular

İncelenen eserde yer alan değerlere yönelik sıklık ve oransal değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. TYMM'deki değerler bağlamında eserde yer alan değerlerin sıklık ve yüzde oranları

Değer	Sıklık (f)	Oran (%)
Estetik	20	33,33
Temizlik	14	23,33
Sevgi	4	6,66
Aile Bütünlüğü	3	5
Dostluk	3	5
Çalışkanlık	3	5
Sağlıklı Yaşam	3	5
Yardımseverlik	3	5
Mütevazılık	2	3,33
Tasarruf	2	3,33
Sorumluluk	2	3,33
Adalet	1	1,66
Toplam	60	100

Tablo 1 incelendiğinde *Puldan Taştan Lahanadan* adlı eserde, TYMM'deki 20 değerden 12'sinin yer aldığı görülmektedir. Bu değerler içinde en büyük paya estetik değeri (%33,33) sahipken ikinci sırada temizlik değerinin (%23,33) olduğu, bu iki değer toplam kullanım oranının (%56,66) diğer tüm değerlerin toplam oranından yüksek olduğu belirlenmiştir. Eserde en az işlenen değerin ise adalet değeri (%1,66) olduğu görülmektedir. Öte yandan Maarif Model'de yer alan "saygı, sabır, vatanseverlik, duyarlılık, özgürlük, mahremiyet, dürüstlük ve merhamet" değerlerine ise eserde yer verilmediği belirlenmiştir. Esere hâkim olan örtülü değerlerin ya da okuyucuda oluşması beklenen ana fikirlerin ise "**çevre bilinci, geri dönüşüm, sürdürülebilirlik**" olduğu söylenebilir. TYMM bağlamında eserde işlenen değerlere aşağıda yer verilmiştir.

Estetik değeri

Estetik değeri TYMM'de "Sanatsal bakış açısı kazanmayı, sanatsal ve kültürel varlığı koruyup zenginleştirmeyi, doğal güzelliklerin ve çevrenin korunması ile ilgili duyarlı olmayı ve sorumluluk üstlenmeyi, estetik aracılığıyla özgün üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemeyi, sanatı hayatın bir parçası hâline getirmeyi kapsar" (2024). Bu değer kapsamında eserde geçen toplam 20 farklı ifadeye rastlanmış olup bazı örnek ifadeler "bir kalıptan kesip çıkarılmışçasına düzgün" (s.7), "adım izleri, kar örtüsüne özel bir baskı makinesiyle nakşedilmişti sanki." (s.10), "yalın, basit, az sayıda eşya aşırı düzgün, simetrik yerleşmişti" (s.21), "düzgün, sıralı, tertipli duran her şey gözlere çekici, estetik gözükmeye başlamıştı" (s.27), "uyum ve oran yasasına karşı mısınız" (s.45), "midye kabuklarının içini dolduran

rengarenk otların duruşu yemeğe kıyılmayacak kadar çekiciydi” (s.74), “kız hala sanat eseri eteğin Köstebek’in eline nasıl geçebildiğini düşünüyor” (s.82) şeklinde yer almaktadır. Oldukça yoğun şekilde işlenen estetik değeriyle eserde, çocuklara güzelliğin ve estetiğin farkındalığının kazandırılması ile onların yaratıcılıklarıyla bu değerleri zenginleştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu şekilde çocukların çevresini temiz, düzenli ve estetik tutmaya özen gösterme, sanat eserlerine ve kültürel mirasa özenle yaklaşma, günlük yaşamında estetik düzen oluşturmaya dikkat etme ve doğanın güzelliklerini koruyacak davranışlar sergilemeleri kazandırılabilir.

Temizlik değeri

Temizlik değeri TYMM’de “Kişisel temizlik ve bakıma dikkat ederek kendisine ve topluma saygı duymayı, yaşadığı ortamın ve çevrenin temizliğine önem vererek toplumdaki genel yaşam kalitesine ve sürdürülebilirliğe katkıda bulunmayı kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde geçen toplam 14 farklı ifadeye rastlanmış olup kimi örnek ifadeler “bir kaba koyduğu sabunlu suya pembe duş süngerini daldırır, çuvala tıktığı ne varsa bir bir siler” (s.12), “parklar ve bahçeler kekik suyuna daldırılmış süpürgelerle süpürüldü, pisinden, kirinden, nazardan arındı” (s.31), “kurumuş dalları, çiçek yapraklarını kesiyor, çöp kutularının dışına taşan pet şişeleri topluyor, sokak lambalarının, bankların tozunu alıyordu” (s.36), “Köstebek titizin titizi annesinin yağ damlacıklarının oyununa aldırmaşına şaşkın, kapıda öylece durdu” (s.81) şeklinde yer almaktadır. Kültürümüzde önemli bir yeri olan temizlik değerinin eserde yoğun olarak işlenmesiyle çocuklarda kişisel hijyen kurallarına dikkat etme, sınıf, ev ve okul eşyalarını özenli kullanma, yaşadığı çevreyi temiz tutmaya istekli olma, israftan kaçınarak temizlik malzemelerini bilinçli kullanma, doğayı koruma ve çevre temizliğine katkıda bulunma gibi tutum ve davranışlar geliştirilebilir.

Sevgi değeri

Sevgi değeri TYMM’de “Ailesine, dostlarına ve ülkesine karşı vefalı, dürüst, sadık ve özverili olmayı; barışçıl bakış açısına sahip olmayı; misafirperverliği, doğaya ve bütün canlılara karşı merhametli davranmayı kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde 4 farklı ifadeye rastlanmış olup örnek ifadeler “seni sevdim ağabey. Bu çay benden... afiyetle için” (s.30), “Köstebek, Sude’nin bir sözüne dünyasını değiştirmeye hazırdı.” (s.37), “yeşil gözlerinde dereler çağılayan bu kadın sevecenlikle okşamak istemişti oğlanı” (s.71) şeklinde yer almaktadır. Bu değerle çocukların empati becerisi, etkili iletişim becerisi, iş birliği becerisi, sosyal ilişki kurma becerisi, öz farkındalık ve öz denetim becerisi, merhamet ve yardımseverlik becerisi geliştirilebilir.

Aile bütünlüğü değeri

Aile Bütünlüğü değeri TYMM’de “Aile içi iletişim ve iş birliğini güçlendirmeyi, ailede sorumlulukları yerine getirmeyi, aileyle vakit geçirmeyi; saygı, sevgi ve güvene dayalı ilişkiler kurmayı kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde 3 farklı ifadeye rastlanmış olup örnek ifadeler “Hala yeğenini kucağına almış, öpücöklere boğmuş, ‘Arkeolog olacak minik kuşum’ diye böbürlenmişti” (s.13), “pembe ve mavi nişan yüzükleri bunlar... evlilikler azaldı kasabada... özendirmek istemiş Başkanımız.” (s.48) şeklinde yer almaktadır. Bu değerle çocuklarda anne, baba ve diğer aile bireylerine sevgi ve saygı gösterme, aile büyüklerine karşı nezaket kurallarına uyma, aile bireyleriyle zaman geçirmeye istekli olma, aile içi kurallara uyma, aile bağlarını güçlendiren gelenek ve etkinliklere katılma gibi davranışlar kazandırılıp geliştirilebilir.

Dostluk değeri

Dostluk değeri TYMM’de “Sosyal ilişkilerde duyarlılık göstermeyi dayanışma içinde olmayı; etkili iletişimle sevgi, saygı ve güvene dayalı ilişkiler kurmayı; nitelikli vakit geçirmeyi ve evrensel bağ kurmayı kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde 3 farklı ifadeye rastlanmış olup örnek ifadeler “Arkadaşlık, kardeşlik anıtı olabilir mi” (s.48)”, “oturur oturmaz koltuk dostça bir kucaklamayla buyur etmişti onu” (s.53) şeklinde yer almaktadır. Bu değerle çocuklarda arkadaşlarıyla açık, saygılı ve nazik iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini uygun biçimde ifade etme, arkadaşlarının duygu ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışma, farklı bakış açılarına anlayış gösterme, anlaşmazlıkları konuşarak ve uzlaşarak çözme, barışçıl çözüm yolları geliştirme, paylaşma ve dayanışma becerisi ve sosyal uyum becerisi geliştirilebilir.

Çalışkanlık değeri

Çalışkanlık değeri TYMM’de “Disiplinli, planlı ve istikrarlı olmayı; bilimselliğe önem vermeyi, iç motivasyon ve öz denetim sahibi olmayı, hayat boyu öğrenmeyi, görev ve sorumluluk üstlenmeyi kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde 3 farklı ifadeye rastlanmış olup örnek ifadeler “” şeklinde yer almaktadır. Bu değer kapsamında eserde örnek ifadeler “Beş dakika bile kestirmek güne yeniden başlamamı kolaylaştırıyor. Herkes öğlen şekerlemesi yapsa verim iki kat artar” (s.48-49), “Köstebek eline çabuktu. Her gün oynadığı ‘ne nereden’ oyunundan alışkındı. Savrulmuş, yerinden oynamış, sırası bozulmuş ne varsa şaşırmadan eski yerlerine oturttu” (s.53) şeklinde yer almaktadır. Çalışkanlık, yalnızca akademik başarıya ulaşmayı hedefleyen bir değer değil; bireyin üretken, azimli ve sorumluluk sahibi bir yaşam anlayışı geliştirmesine rehberlik eden önemli bir erdemdir. Bu değer, çocuklara öz disiplin, zaman yönetimi, hedef belirleme, planlı çalışma, problem çözme ve sorumluluk alma gibi yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen beceriler kazandırır.

Sağlıklı yaşam değeri

Sağlıklı yaşam değeri TYMM’de “Yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmeyi; sosyal ve sportif etkinliklere katılmayı, bağımlılıktan kaçınmayı, bağımlılıkla mücadele etmeyi ve insan sağlığını önemsemeyi kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde geçen örnek ifadeler “Göze A vitaminin iyi geldiğini çocukluğundan beri biliyordu” (s.49), “Böcek ilacı katılmadan, doğal yollarla üretilmiş bir domates o.” (s.65) şeklinde yer almaktadır. Bu değer, çocukların kendi sağlığına ve çevresindekilerin sağlığına karşı sorumluluk üstlenme, zararlı alışkanlıklardan kaçınma, güvenli davranışlar sergileme, dinlenme ve uyku düzenine özen gösterme, çevre sağlığını önemseme ve sağlıklı yaşamı sürdürülebilir bir yaşam biçimi olarak benimseme yönünde olumlu tutum ve davranışların gelişimine katkı sağlar.

Yardımseverlik değeri

Yardımseverlik değeri TYMM’de “İnsanlara ve canlılara duyarlı olmayı, onları sevmeyi, onlara merhamet etmeyi, cömertliği, dayanışmayı, fedakârlık yapmayı, iyiliksever olmayı kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde 3 farklı ifadeye rastlanmış olup söz gelimi “Hiç tanımadığı bu adam, ürkek çocuğu bir anda çadır yağmurluğunun içine çekmiş, kaslı kollarıyla sımsıkı sarmış. Yağmur dindiğinde oğlanın saçının tek teli ıslanmamış” (s.24)”, şeklinde yer almaktadır. Yardımseverlik, çocukların yalnızca bireysel başarıya odaklanmalarını değil aynı zamanda başkalarının iyilik hâline katkıda bulunmayı önemseyen, toplumsal bağları güçlendiren ve birlikte yaşama kültürünü içselleştiren bireyler olmalarını destekler. Bu yönüyle eserdeki yardımseverlik değerine dönük bulgular çocukların duyarlı, paylaşımcı, iş birliğine açık ve toplumsal dayanışmayı güçlendiren aktif yurttaşlar olarak yetiştirmelerine önemli katkılar sunmaktadır.

Mütevazılık değeri

Mütevazılık değeri TYMM’de “Kendini bilmeyi; gösteriştenden ve kibirden uzak, sade, sabırlı, saygılı, duyarlı ve yapıcı olmayı kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde 2 farklı ifadeye rastlanmış olup “Derviş sessizliği var onda” (s.23), “Ayyy! Yok... Ben ne yaptım ki!” (s.53) şeklinde yer almaktadır. Mütevazılık, bireyin öz güvenini zayıflatan bir özellik değil; aksine öz farkındalık, sosyal sorumluluk ve etik duyarlılık temelinde dengeli bir benlik algısı oluşturmaya yardımcı olan bir erdemdir. Bu yönüyle çocuklara başkalarının duygu, düşünce ve başarılarına saygı gösterme, empati kurma, iş birliğine açık olma ve farklı görüşleri hoşgörüyle değerlendirme becerileri kazandırır.

Tasarruf değeri

Tasarruf değeri TYMM’de “Maddi kaynakları planlı ve kontrollü harcamayı, israftan kaçınmayı, tutumlu olmayı, birikim yapmayı, sahip olduklarının değerini bilmeyi ve bilinçli tüketici olmayı kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde 2 farklı ifadeye rastlanmış olup örnek olarak “Simetriye düşkünlüğünün yanı sıra malzeme kullanmadaki cimriliğiyle kazanmıştı yeni adını.” (s.30) şeklinde yer almaktadır. Bu değer, çocuklara planlama, önceliklendirme, öz düzenleme, karar verme ve kaynak yönetimi gibi bilişsel ve yaşam becerileri kazandırırken; israfı önleme, sahip olunan imkânları dikkatli kullanma, ihtiyaç ve istek ayrımını yapabilme, çevresel duyarlılık geliştirme ve ekonomik farkındalık kazanma yönünde olumlu tutum ve davranışların gelişimine katkı sağlar.

Sorumluluk değeri

Sorumluluk değeri TYMM’de “Kendisine ve çevresine karşı görevlerini tam ve zamanında yerine getirmeyi; duygu, düşünce ve eylemlerinin sonucunu kabul etmeyi kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde 2 farklı ifadeye rastlanmış olup örnek olarak “Gözü işinden başkasını görmüyor kadının.” (s.73) şeklinde yer almaktadır. Bu değer, çocuklara öz düzenleme, karar verme, planlama, zaman yönetimi, problem çözme ve görev bilinci geliştirme gibi yaşam becerileri kazandırırken; üstlendiği görevleri zamanında ve özenle yerine getirme, davranışlarının sonuçlarını değerlendirme, hesap verebilir olma, kurallara uyma ve ortak yaşamın gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirme yönünde olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlar.

Adalet değeri

Adalet değeri TYMM’de “Hak ve özgürlükleri, eşitliği, etik davranmayı, hakkaniyeti, ön yargısızlığı, ölçülülüğü ve liyakati kapsar” (2024). Bu değer kapsamında eserde bir ifadeye rastlanmış olup “Oooof! Bu konuyu acilen düşünmeliyim bugüne kadar savunduklarımızın alaşağı edilmesi demek bu... Hesap sorarsa sonra halkımız?” (s.59) şeklinde yer almaktadır. Az ve örtülü de olsa eserde yer alan adalet değeri çocuklara hak ve sorumluluk bilinci geliştirme, eleştirel düşünme, etik karar verme, empati kurma, farklı bakış açılarını değerlendirebilme ve çatışmaları hakkaniyet temelinde çözebilme becerileri kazandırır.

Diğer değerler

Maarif modelde yer almadığı halde eserde yer alan bazı farklı değerler (hayvanseverlik, misafirperverlik, özgünlük, üretkenlik, denge, umut, cömertlik, güven) tespit edilmiştir. Bu değerler Maarif Model’deki kimi değerlerin içinde yer almasına rağmen müstakil birer değer olarak bulunmamasından dolayı burada ayrıca ele alınmıştır. Bunlardan biri olan hayvanseverlik (4) değerine ilişkin dört farklı bulgu belirlenmiştir. Söz gelimi “Kedilere pembe-mavi, köpeklere turuncu-yeşil barınaklar, kuşlara turkuaz renkli kuş evleri hazırlandı. Evlere tertemiz su kapları, yemler, soğuk havalar için battaniyeler konuldu.” (s.32), “Simitçi akşamları elinde kalan simitleri didikler, havuzun güvercinlerine dağıttırdı.” (s.47) şeklinde ifadelerle rastlanmıştır. Yine

özgünlük değerine (4) ilişkin dört farklı bulgu tespit edilmiştir. Söz gelimi *"İçimizi, kendimizi yansıtan bir şey kalmadı ortada. Parklar, sokaklar, evler gerçekten uzak, dekor sanki. Aynı tornadan çıkmış mübarekler... Biz aynı tornadan mı çıktık? Benim burnum küçük, seninki Çengelköy salatalığı gibi iri ve eğri..."* (s. 43), *"Ruhu olan şeylerden söz ediyorum. Üstünde oturduğun duyusuz banktan değil. Üstü çizik, boyası dökük park banklarına hasretiz yahu... Biri banka oturmuş adını yazmış, tarih atmış. Biri sevgilisine sevgisini kalple, başkası üç satır şiirle anlatmış; canı acımış, gözyaşını çizmiş. Ruhumuzu, yaşantımızı, hayallerimizi sildiler yahu."* (s.45) şeklinde ifadelerle rastlanmıştır. Misafirperverlik (3) değerine dair üç bulguya rastlanmıştır. Değere yönelik örnek teşkil eden *"Beni burada bir süre misafir etmek istedi. Kafa dinlemek için arayıp bulamayacağım bir yer burası"* (s.78) şeklindeki ifadeler eserde yer almaktadır. Üretkenlik (3) değerine yönelik üç bulguya rastlanmıştır. Söz gelimi *"Çöp diye evimizden attığımız bir sürü şey var ya... çöpleri yeni bir hayata doğru yolculuğa çıkarıyorum."* (s.65), *"Tohumu, çekirdeği alıp çuvala tıkmışım, atsaydım ya toprağa..."* (s. 68), *"Dokusu, kıvrımları, deseni lahana ve portakal yaprağından üretilmiş elbiseler giyen dev taş bebekleri hayran hayran süzdü."* (s.70) şeklinde ifadelerle ulaşılmıştır. Denge (2) değerine ilişkin iki bulgu belirlenmiştir. Söz gelimi *"İkinizin de hem güzel hem çirkin yanları var. Güzel ve çirkin bir arada olur. Bakın şu elmaya; eti sulu, lezzetli, çekirdeği acıdır."* (s.43), *"Çirkin olmasa güzelin kim farkına varır? Çirkin kaldırdınız mı güzeli de bulamazsın."* (s.44) şeklinde ifadeler belirlenmiştir. Umut (1) değerine ilişkin *"Matematik! Boşa öğretmiyorlar demek... Amma eğlenceli insanlar toplaşmış buraya! Oyun oynuyor, eğleniyorsunuz... Benim babam, size sorunlu bir dünya bıraktık, der... Sizin babanız çözümü de size yüklemiş."* (s.75) şeklinde ifadelerle; cömertlik (1) değerine dair *"Kapısına kadar gelen Tanrı misafirine çeyrek soğan, bir tas çorba verecek kadar cömert bir adam."* (s.23) şeklinde ifadelerle ve güven (1) değerine dair *"İssiz adaya inmiş bir kurtarıcı kadar güven duyuyordu kendine."* (s.65) şeklindeki ifadelerle rastlanılmıştır.

Batıl inançlara yönelik bulgular

Çalışmada incelenen eser, içerdiği batıl inançlar açısından değerlendirildiğinde oldukça yoğun bir şekilde batıl inanç ifadelerine (18) rastlanmıştır. Batıl inançlar, bilimsel bir dayanağı olmayan, kültürel aktarımla edinilen kalıp davranışlar olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda incelenen eserde batıl inançların çeşitli şekillerde kullanıldığı görülmüştür. Söz gelimi eserin çocuk kahramanı Köstebek, annesinin sahip olduğu batıl inançların, onda bir zaaf olduğunu fark ettiğinden bunu kendi çıkarları için kullanmaktan geri durmamıştır: *"Köstebek, annesi ona bulaşmasın diye elinden geleni esirgemez. Açık makasları kapatır, ters dönen ayakkabıları düzeltir, ateş basan yanaklarını buzla soğutur, canavarlı düşlerini iyiye yorar, ayağının takıldığı taşı öpüp niyet tutar."* (s.11-12).

Özellikle çocuklukta yerleşen batıl inançları, çocukların mutlak gerçeklik olarak algılayıp inandıklarını ortaya koyan kullanımlara da eserde yer verilmiştir: *"Köstebek, her objeyi çıkardığı ve koyduğu yeri adı kadar iyi bilir; ama saymaz. Sayılan şeylerin çoğalmayacağını söyler dedesi."* (s.15), *"Dedesinin merakın fazlası zarar sözüne hak verdiği geceyi her anımsayışında burnu tıkanır."* (s.16), *"Oğlanın dur duraksız 'Çocukluk düşlerim kayıp gidiyor elimden... Büyüyor muyum ne?' sorusu akıyordu aklından. Büyükannesi o küçükken bu sözü çok söylerdi."* (s.19), *"Hatta bahçeden alınan ilk ürünü, komşunun gözü kalmasın diye, bitişik evdeki teyzeye götürülen de o."* (s.13), *"Şeey incir ağacı mı var yukarıda? İncire takılanı şeytan götürürmüş. Büyükannem bahçemizdeki incire çıktığımda söyler bunu."* (s.73), *"Oğlan arka cebindeki su şişesinden bolca su serpti ayak izine. Yola çıkan akrabalarının çabuk geri dönmesini beklerken ailecek yaptıkları gibi..."* (s.77) kullanımları bunu örneklemektedir.

Eserde yetişkinlerin de azımsanamayacak ölçüde batıl inanca sahip olduğu yansıtılır. Çocuk kahraman Köstebek'in annesine göre *"Kötü koku, kötülük habercisidir ona göre. Pis kokulu şeylerden kurtuluşunu mimoza çiçeğiyle kutlamasa içi rahat etmez."* (s.11) şeklindeki ifadeler örnek gösterilebilir. Ana karakterlerden biri olan aynı zamanda yetişkin olan Simri Adam'ın yabani olduğuna inanmasını açıklayan *"Annem 'Doğduğunda bilemedik yediveren yerine yabangülüne"*

astık çamaşırlarını, yabani oldun,' derdi. Eh, yalan söylememiş, az buçuk yabanilik vardır kanımda." (s.29) şeklindeki sözleri; işe başladığında *"Simri Adam, işe başladığı ilk gün için uğurlu günü perşembeyi seçmişti. Gece rüyasında duru, mavi su görmüş, işinin rast gideceğine inanmıştı."* (s.31) şeklindeki algısı ve görme kaybı yaşadığında *"Nazara mı gelmişti acaba? İç çamaşırlarını ters giydi o gün. Bir şey değişmedi."* (s.50), *"Akşamüstü kıra çıktı, bir demet karaçalı topladı, evinin kapısına astı. Bekletilmiş yağmur suyuyla yıkanıp uyudu. Düşünde dumanı tüten, puf gibi kabarmış esmer ekmekler gördü, umutla gözlerini açtı sabaha. Her şey aynıydı gene."* (s.50-51) ve *"Kırk kez, 'Gözüm eskisi gibi görsün,' dedi. I-ıh, hiçbir şey değişmiyordu."* (s.51) şeklindeki davranışları bunu örneklendirmektedir.

Eserin diğer karakterlerinden terzinin *"Kumaşına kan düşen terzi işine ara verir. Bu, aile geleneğimizdir."* (s.8) şeklindeki sözleri, temizlikçinin *"Eskiden var mıydı iş? Bahaneler dünden hazırды. Cuma ev temizlenmez, Salı temizlenen ev çabuk kirlenir, Pazartesi temizlik yaparsan eve cinler yerleşir der dururlardı."* (s.44) şeklindeki sözleri ile *"Anneniz size gebeyken incir ağacına mı işemiş, ağzınız cin çarpmışa dönmüş."* (s.44) şeklindeki sözleri ve kasaba halkının *"Bahçe kapısının önündeki mürver ağacının bembeyaz çiçekleri, karların arasından fısıltılar saçıyordu. Fısıltıyı duyan keskin kulaklılar, sınava giren, askere giden çocuklarına, hastalarına, evlenecek kızlarına dua okunduğunu sanıp günde kırk tur atıyorlardı önünde."* (s.22) şeklindeki davranışları yetişkinlerin batıl inançlarını yansıtan bulgulardır.

Bunun yanında hâkim bakış açısıyla kaleme alınan eserde kimi batıl inançlar da karakterler aracılığıyla değil de doğrudan anlatıcı ağzıyla sunulur: *"Boş boş ağlamanın felaket çağırdığına inananların sayısı öyle çoktur ki!"* (s.15).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucunda *Puldan Taştan Lahanadan* adlı çocuk edebiyatı ürününün gerek değer gerekse batıl inanç unsurları açısından oldukça zengin birikime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda incelenen eserde Maarif Model’de yer alan 20 değerden 12’sine (estetik, temizlik, aile bütünlüğü, sevgi, dostluk, çalışkanlık, sağlıklı yaşam, yardımseverlik, mütevazılık, tasarruf, sorumluluk ve adalet) yer verildiği tespit edilmiştir. Eserde baskın olan değerlerin estetik ve temizlik değerleri olduğu görülmüştür. Bu sonuç Arslan’ın (2024) çalışmasında ulaştığı sonuçla örtüşmektedir. Öte yandan Maarif Model’de yer alan “saygı, sabır, vatanseverlik, duyarlılık, özgürlük, mahremiyet, dürüstlük ve merhamet” olmak üzere 8 değere eserde yer verilmediği belirlenmiştir. Alan yazınındaki diğer çalışmaların bulguları incelendiğinde *Puldan Taştan Lahanadan* adlı eserde Arslan (2024) “dostluk” ve “eşitlik” değerlerinin yer almadığını; Vural (2023) sadece sabır değerine yer verilmediğini; Temiz (2024) ise merhamet ögesine rastlanmadığını tespit etmiştir. İlgili çalışma sonuçlarında büyük oranda tutarlılık olmakla birlikte kimi çelişkinin olduğu da görülmektedir. Bu durumun, incelemelerde temele alınan değerlerin farklılığından ve bazı yorum farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İncelenen eserde Maarif Model’de müstakil olarak yer almayan hayvanseverlik, misafirperverlik, özgünlük, üretkenlik, denge, umut, cömertlik ve güven değerlerine de eserde genişçe yer verildiği belirlenmiştir. Esere hâkim olan örtülü değerlerin ya da okuyucuda oluşması beklenen ana fikirlerin ise “çevre bilinci, geri dönüşüm, sürdürülebilirlik” olduğu söylenebilir. Değerlerin yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda özellikle çocuklara değer aktarımında söz konusu eserin kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca söz konusu eserde yer alıp da Maarif Model’de bulunmayan değerlerin değerlendirilerek Maarif Model’e eklenebileceği önerilebilir.

İncelenen eserde 18 farklı kullanımda oldukça yoğun biçimde batıl inanç unsurlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Arslan (2024) da çalışmasında 12 geçiş sıklığıyla dini inanış/batıl inanç unsurlarının eserde en çok işlenen ikinci değerler olduğunu belirlemiştir.

Eserde ele alınan batıl inançların kimi zaman değerleri destekleyen yönleri dikkat çekmektedir. Söz gelimi düzen ve temizlik değerini pekiştiren anne karakterinin batıl inançları; yardımlaşma ve paylaşma değerini pekiştiren komşunun gözü kalmasın diye bahçe ürünlerinin paylaşılması; aile bütünlüğü, misafirperverlik değerlerini pekiştiren uğurlanan akrabaların arkasından su dökülmesi gibi. Bununla birlikte sayılan nesnelerin çoğalmaması ve incir ağacıyla ilgili batıl inançların da değerlerimizden uzak inançlar olduğu açıktır. Kültürümüzün bir parçası olan batıl inançlar özellikle anlatılara renk katan unsurlardır. Ancak Doğan'ın (2015) da vurguladığı gibi kişiliğin temellerinin çocuklukta kazanılan alışkanlıklara dayandığı düşünüldüğünde, ilerde hurafelere, batıl inançlara bağlı bireyler yetiştirmemek için daha dikkatli davranılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Ak, S. (2022). *Puldan taştan lahanadan* (13. baskı). Can Çocuk.
- Arslan, Ö. M. (2024). *Sevim Ak'ın öykülerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demir, S. (2025). Çocuk edebiyatı ilkeleri bağlamında Puldan Taştan Lahanadan adlı eserin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 13(4), 259-273. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.88630>
- Demir, S., Akkoyun, R., & Polat, E. M. (2025). Sait Faik Abasıyanık'ın Sinağrit Baba Adlı Öyküsünün Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan öğrenci profilleri bağlamında incelenmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(47), 25-40.
- Doğan, Ç. (2015). *Sevim Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri yönünden incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken Yayıncılık.
- Kardaş, S., Kaya, M., & Görmez, E. (2022). Her güne bir masal adlı eserin değer iletimi açısından önemi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 276-302. <https://doi.org/10.48066/kusob.1164069>
- Keskin, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. M. Köylü (Edt.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* (ss. 19-52). Nobel Yayıncılık.
- Köse, A. (2025). Bilgi Adalı'nın Zaman Bisikleti adlı kitabının çocuğa görelilik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 13(4), 404-415. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.88669>
- Köse, A. (2026, Şubat 27-28). *Türkiye'de kök değerlerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik incelemesi* [Sözlü bildir]. 8. BİLSEL International Ahlat Scientific Research Congress, ss. 64-74. Bitlis, Türkiye.
- Köse, A., & Demirel, Ş. (2025). 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kök değerler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 213-231.
- Metin, M. (2016). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Tekşan, K., Çinpolat, E., Çelenk, B., & Güneş, G. (2019). Sevim Ak'ın eserlerinde söz varlığı unsurları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 361-370.
- Temiz, Ç. (2024). *Sevim Ak'ın romanlarında karakterlerin iyilik, merhamet ve vicdan değeri* [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu, [TDK]. (2026). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Vural, H. (2023). *Sevim Ak'ın çocuk kitaplarında değerler eğitimi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

1960'lı yıllar kitap dünyasını *Kitap Belleten* aracılığıyla izlemek

Berkay Çetin*

Giriş

Bu çalışmada, *Kitap Belleten* dergisi üzerinden 1960'lı yılların kitap piyasasına odaklanılmıştır. Dergiyi çıkaran isimlerden Arslan Kaynardağ, hem sahaflık mesleğinde hem de genel olarak kitapçılık ve yayıncılık sektörlerinde önemli bir simadır.[†] Kaynardağ'ın Türk kültür tarihine en önemli katkılarından birinin ise *Kitap Belleten* dergisi olduğu söylenebilir. Kendisi de önemli bir sahaf olan Turan M. Türkmenoğlu, Ötüken Neşriyatta yayımlanan hatıralarında Arslan Kaynardağ'a ilişkin şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Arslan Bey, 1956 yılında babam Adnan Türkmenoğlu'ndan boşalan 4 numaralı dükkânı devralmış ve bu devir, hayatında yeni bir dönemin başlangıcı olmuş. (...) 1 Kasım 1960 tarihinden itibaren bu kez sekreterliğini üstlendiği *Kitap Belleten-Aylık Bibliyografya Biyografya Kültür Tarihi Dergisi*'ni yayımlamaya başlamış. Bu yayının sahipliğini ve sorumlu müdürlüğünü İlter Aymakoğlu[‡] üstlenmiş. Bu dergide de *Basın Tarihi Bibliyografya Çalışmaları* yanında "Ferhat Silacı"[§] müstear ismiyle güncel konularla ilgili yazılar kaleme almış. Bugün bile eksikliği hissedilen zengin içerikli dergi, 43 sayı yayımlandıktan sonra kapanmış." (Türkmenoğlu, 2023: 250)

Dergi ayrıca sahafların doğrudan süreli yayın çıkararak** sahaflığın yanı sıra yayıncılık alanında da çalışmalara imza attığı önemli bir yayın organı görünümündedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel yöntemden hareket edilmiştir. İçerik analizi ile *Kitap Belleten* dergisi içerisindeki metinler kodlanmıştır. Kodlama aşamasına geçilmeden önce derginin tüm sayıları tam okumaya tabi tutulmuştur. Derginin hacminin genellikle az olması, son sayı olan 41-43. sayıdaki 32 sayfanın sadece 4 sayfasının bibliyografya harici metinlerden oluşması, 38-40. sayının kapak yazısı hariç hepsinin bibliyografyadan oluşması gibi sebeplerden ötürü, tam okuma gerçekleştirilirken bir zorlukla karşılaşılmamıştır. Öte yandan dergide yer alan tüm metinler kodlamaya ve analize tabi tutulmamıştır. Kodlamalarda derginin 43 sayısının 25'inde

* Dr. Öğr. Üyesi., KTO Karatay Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, berkay.cetin@karatay.edu.tr, berkaycetin@yahoo.com, ORCID: : <https://orcid.org/0000-0003-2759-7284>.

[†] "Sahaf" ve "kitapçı" arasındaki farka başka bir çalışmada (Çetin, 2025) değinilmiştir; kısaca, söz konusu ayrım kimi sahaflar nezdinde kabul edilmese de kimi sahaflar, sahaflığı bir tür meslek erbaplığı, kitapçılığı ise daha ticari bir faaliyet olarak görebilmektedirler; bu durumda, sahaftan, eski yazıyı (Osmanlıca'yı), farklı alfabelerle yazılmış Türkçe kitapları (Karamanlıca vb.) okuyabilmek, Türkçe dışında farklı dilleri bilmek gibi vasıflar beklenirken kitapçılara bu tür anlamlar atfedilmeyebilmektedir. "Sahafın asıl rolü memleketin yazılı kültürünün bekçisi olmaktır. Bu itibarla bugün kitap basan, yazan bir müessese değil, kenarda köşede kalmış gizli hazineleri toplayıcı vasa sahiptir." (Hikmet, 2020: 79). Görüldüğü üzere Kaynardağ, sahafla diğer mesleklerden ayırıcı bir rol atfediyor gibidir.

[‡] İlter Aymakoğlu üzerine bugün de pek bir kaynağa erişmek mümkün görünmemektedir. 1954 yılında "Dostoyevski'de Hürriyet Problemi" başlıklı lisans tezini tamamladığı (Anay, 1998: 174) gibi sınırlı bilgilere erişilmektedir.

[§] Derginin 2,3 ve 7-8 gibi sayılarında hem Arslan Kaynardağ imzalı hem de Ferhat Silacı imzalı metinlere rastlanabilmektedir. Bir başka ifadeyle Kaynardağ hem kendi ismiyle hem de müstear isimle söz konusu dergide metinler kaleme almaktadır.

** Arslan Kaynardağ aynı zamanda kitap yayıncılığında da çalışmalar üstlenmiştir.

var olan “Ayn Kitap Haberleri ve Kültür Olayları”* başlıklı bölümleri esas alınmıştır. Kodlamalarda tümevarımsal bir usul izlenilmiştir. “Ayn Kitap Haberleri ve Kültür Olayları” başlığı altında toplamda 220 kod atanmıştır. Haberlerin türlerine göre dağılımlar gerçekleştirilmiş, kitap piyasasının anlaşılması amacıyla çalışmada sıklıkla kitaplara ilişkin haberler üzerinde durulmuştur.

Kitap Belleten hakkında: nasıl bir dergi?

İlk sayısı “Atatürk ve Devrimler  zel Sayısı” ile 1 Kasım 1960 tarihinde çıkan *Kitap Belleten*’in sahibi ve sorumlu müdürü İlter Aymakoğlu, sekreteri Arslan Kaynardağ’dır. İlk sayısında Beşiktaş, Akaretler’in idare yeri olarak görüldüğü derginin ikinci sayı itibarıyla idare yeri, bugün de Sahafılar  arşısı’nda bulunan, Elif Kitabevi olarak görünmektedir. Dergi, ilk sayısından itibaren özel sayılar yayımlayacağının sinyalinin vermiştir. Nitekim derginin ayrıca “Türk Basın Tarihi  zel Sayısı” (2. sayı), “Halk Oyunları  zel Sayısı” (19-20-21. sayı) gibi sayıları da mevcuttur.

Derginin birinci yılını kapsayan ilk 24 sayısı, “Aylık Bibliyografya Biyografya Kültür Tarihi Dergisi”, 24. sayı itibarıyla başlayan ikinci yılı ise “Aylık Bibliyografya Biyografya Dergisi” alt başlığı ile yayımlanmıştır.

Dergide “Atatürk Bibliyografyası” (1. sayı), “Atatürk İçin Anı Kitapları Bibliyografyası” (3-4. sayı), “27 Mayıs 1960 Devriminin Kısa  n-Bibliyografyası” (5-6. sayı), “Türkiye’de Kadınlar Hakkında Yayınlanmış Eserler” (7-8. sayı), “Jules Verne  evirileri İçin Bibliyografya” (9-10-11. sayı), “İzahlı Konya Bibliyografyası” (13-14. sayı), “İstanbul Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Tezleri” (15-16, 26 ve 27. sayılar) gibi bibliyografyalar; Nermi Uygur,  etin  zek (17-18. sayı), Süheyl  nver (19-20-21. sayı), şerif Mardin (22-23. sayı) gibi isimlere dair biyografiler yer almaktadır.

Dergi, 37. sayıya kadar 1000 adet, 38. sayı itibarıyla 2000 adet basılmıştır. 38-40 ve 41-43. sayılar ortak sayılar olduğu için, derginin sadece son iki sayısı 2000 adet basılıp dağıtılmıştır (Dikkat: Kitap Belleten’i Bedava Dağıtıyoruz, 1965: 16).

Arslan Kaynardağ, derginin 30. sayısının kapağına yazdığı metinde, “Yurt içinden ve dışından aldığımız mektuplar dergimizi tutan sağlam bir ilgi desteğinin meydana geldiğini anlatmaktadır. şu küçük derginin sayıları arttıkça nasıl bir boşluğu doldurduğumuz daha iyi anlaşılacaktır.” (Kaynardağ, 1963a: 1) ifadelerini kullanmaktadır. Yine Kaynardağ, bu kez 24. sayıya yazdığı  n sözde şu ifadeleri kullanmaktadır: “Dergimiz okunduktan sonra atılverecek bir dergi değildir. Bilimsel çalışmalarda el altında bulundurulacak bir kaynaktır.” (Kaynardağ, 1962a: 3). Öte yandan Kaynardağ’ın bu temennisinin gerçekleştiğini söylemek ne yazık ki mümkün görünmemektedir. Nitekim *Kitap Belleten* bugün neredeyse unutulmuş gibidir.

Derginin esas  izgisi: Mustafa Kemal Atatürk

Kitap Belleten ideolojik bir dergi değildir. Elbette dergiyi çıkaran isimlerin ya da dergide yer alan yazarlarının belirli dünya görüşleri vardır.[†] Ancak *Kitap Belleten*, belirli bir ideolojinin sözcülüğünü üstlenerek çıkmamıştır. Öte yandan, bir bakıma ideolojiler üstü bir konum olarak Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucu lideri ve emperyalizme karşı bağımsızlık mücadelesinin  nderi Gazi Mustafa Kemal Atatürk etkisi dergide açıkça gözlemlenmektedir.

Atatürk’ün fikirleri ve yaşamı, *Kitap Belleten*’de yoğun bir biçimde işlenmektedir. Derginin ilk sayısında, “Ata’nın  zel Kitapları”, “Atatürk Bibliyografyası” gibi başlıklarda Atatürk’ n

* İlk sayılarda söz konusu bölüm “Ayn Kitap Haberleri” başlığını taşımaktadır.

[†] Arslan Kaynardağ’ın Demokrat Partili yıllarda uğradığı tevkifat (1951 TKP Tevkifatı) burada anımsanabilir. Ayrıca yine Kaynardağ’ın “1945 yılında İleri Gençler Birliği d vası sebebiyle  rfi İdare Mahkemesince beş aya hükümlü” (1951 TKP (Türkiye Komünist Partisi) Tevkifatı, 2000: 16) olması da esasen ideolojilerden bağımsız bir isim olmaması noktasında hatırlatıcı olabilir.

fikirlerinin okurlara ulaştırılması amaçlanmıştır. Derginin ilk sayısından son sayısına kadar en dikkate değer unsurlardan birinin bu olduğu ifade edilebilir. Nitekim 22-23. sayı da doğrudan doğruya “Atatürk ve Devrimler Özel Sayısı”na ayrılmıştır.

Görsel 1.

Kitap Belleten’in Kapak Sayfası Örnekleri



Dergide, belirli yayınlar analiz edilirken de Atatürk hassasiyeti dikkat çekmektedir. Örneğin, İsmail Arar’ın Erzurum Bibliyografyası’na dair metninde, “Erzurum Bibliyografyasındaki eksiklerden en çok şaştığımız Atatürk’ün Büyük Nutku’nun alınmamış olması!” (Arar, 1962: 13) ifadeleri bu konuda örnek gösterilebilir. Yine Mekin Dinçer’in (Dinçer, 1964: 8) Muzaffer Gökman’ın hazırladığı *Atatürk ve Devrimler Tarihi Bibliyografyası* kitabı üzerine metni, Necati Cumalı’nın (Cumalı, 1963: 3) “Batılılaşan Türk Edebiyatının en önemli, en başarılı kitabı Nutuk’tur.” cümleleri benzer örnekler olarak hatırlanabilir. Atatürk ve devrimlere ilişkin bağlılık, derginin ilk sayısından son sayısına dek görülmektedir.

Derginin dönemi ile ilişkisini anlamak: 27 Mayıs 1960

Gökhan Ak (2021: 799), 1960’lı yıllardaki başka bir dergiyi, *Eylem* dergisini sorunsallaştırdığı metninde, Songül Aydın’a atıfla 27 Mayıs’ın, bir yandan demokratik olmayan, bir yandan da Türk siyasi hayatının liberalleşmesini sağlayan paradoksal bir girişim olmasına vurgu

yapmaktadır; Ak, bu anlamda 1960'lı yılların düşünce hayatının 1940'lı ve 1950'li yıllara nazaran ifade özgürlüğünün daha çok görüldüğü yıllar olduğunu vurgulamaktadır.* *Kitap Belleten'* de de 1950'li ve 1960'lı yıllara bakış noktainazarında, benzer bir anlayış görülmektedir. Dergiye göre söz konusu yıllar arasında bir tür karanlık-aydınlık dikotomisi mevcuttur.

Kitap Belleten' de öne çıkan konu başlıklarından ilki 27 Mayıs 1960'dır. Dergi, bu anlamda 1960'ların karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır. Dergide özellikle Demokrat Parti iktidarının dönemine ilişkin bakış oldukça olumsuz ve karamsardır. Bu sebepten ötürü, Demokrat Partili yılların bitmiş olmasının özgürlükle eş değer görülmesi söz konusudur. Özcan Yalım'ın dergi içerisinde kullandığı "27 Mayıs devriminin getirdiği özgürlük havası" (Yalım, 1962b: 5) ifadesi bu noktada örnek olarak akla gelebilmektedir. Yine Kaynardağ'ın benzer bir minvaldeki "Yeni Anayasa'nın ve 1960'dan bu yana kendilerini kabul ettiren ileri düşüncelerin yayın hayatımızda nicelik kadar niteliği de meydana getirdikleri muhakkaktır." (Kaynardağ, 1964a: 2) cümlesi benzer bir örnek olarak hatırlanabilir. Yahut yine 19-20-21. sayılardaki "1950 de Türk Milleti, Kültür çalışmaları bakımından uzun denebilecek bir karanlığa gömülürken" (Baykurt, 1962: 2), ifadesi bu karanlık-aydınlık dikotomisine örnek olarak gösterilebilir.

Kitap Belleten' de Demokrat Partili yıllara ilişkin bu karamsar bakışla Arslan Kaynardağ'ın düşünceleri ve hayatı arasında bir ilişkinin varlığından da ayrıca söz edilebilir.

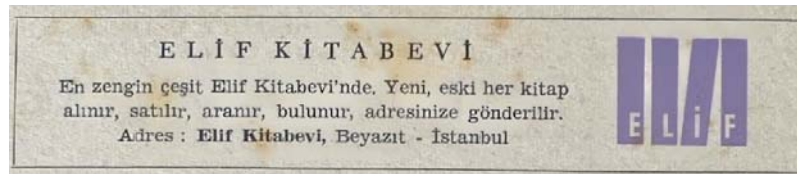
Derginin 27 Mayıs'a bakışı bu anlamda, dönemi içerisindeki pek çok entelektüelle ve yayın organıyla da örtüşmektedir. Belirli dünya görüşlerinden bağımsız bir biçimde söz konusu dönemde 27 Mayıs'a bakışın genel itibarıyla olumlu olduğu ifade edilebilir. Nitekim o dönemde "İnsanların hemen hepsi 27 Mayıs'ı darbe değil, devrim diye nitelemiştir ki bunların içinde sağ görüşlüler de bulunur. Mesela Varlık dergisinde önemli sayıda sağ tandanslı insanlar 27 Mayıs hakkında olumlu düşünceler beyan etmişlerdir." (Kayalı, 2021: 245). *Kitap Belleten'* deki yazıların da bu anlamda dönemi ile uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Kültür ve ticaretin kesiştiği alan

Kitap Belleten bir yandan kitap piyasasına ilişkin haberler ve tartışmalar sunarken bir yandan da Arslan Kaynardağ'ın o dönem sahibi olduğu Elif Kitabevinin de bir tür reklam mecrası olarak da işlemektedir. Nitekim hemen hemen her sayıda Elif Kitabevinin (ayrıca Elif Yayınlarının) reklamlarına rastlamak mümkündür. Aşağıdaki görseller örnek olarak gösterilebilir:

Görsel 2.

26. Sayı Arka Kapaktaki Reklam



Görsel 3.

19-20-21. Sayı Arka Kapaktaki Reklam

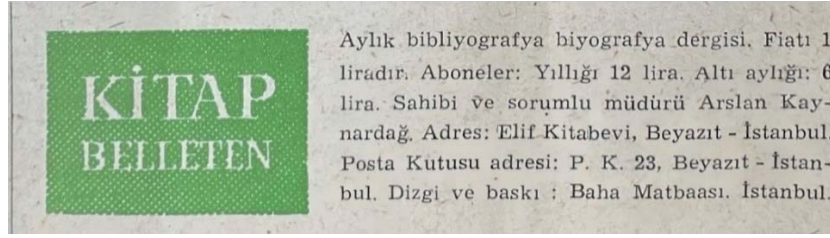
* Literatürde 27 Mayıs'ın görece bir özgürlük ortamı getirdiğine dair pek çok metinle karşılaşılabilir. Kurtuluş Kayalı, bu noktada, tabircaizse akıntıya karşı yüzerek şu yorumu getirmektedir: "1961 Anayasası bir anlamda, 1950-1960 arasındaki duruma göre daha az özgürlüklü bir ortamın oluşmasına vesile teşkil etmiştir." (Kayalı, 2015: 92).



Kitap Belleten'in ücret politikası da zamansal süreçte değişikliğe uğramıştır. Dergi, bir dönem 1 lira ücretle satılmış, bir dönem ise ücretsiz dağıtılmıştır.

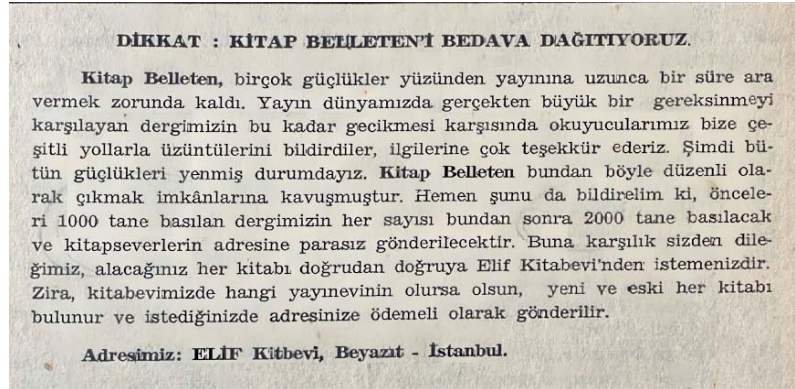
Görsel 4.

30. Sayıdaki Derginin Ücretli Olduğuna İlişkin Bir Arka Kapak Yazısı



Görsel 5.

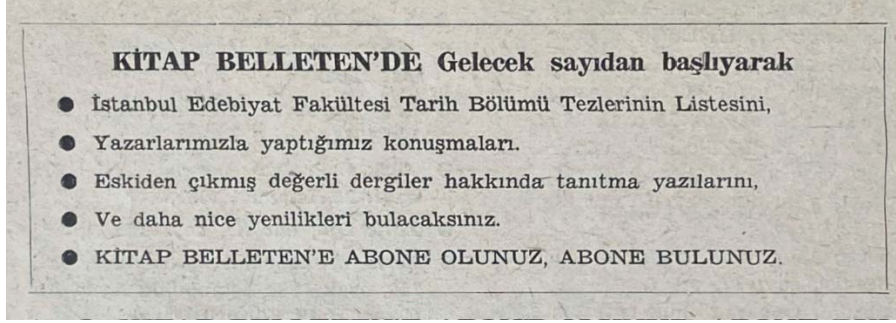
37. Sayıdaki Derginin Ücretsiz Olduğuna İlişkin Bir Arka Kapak Yazısı



Bu anlamda *Kitap Belleten*, en azından son dönemlerinde derginin ücretsiz dağıtılmasıyla doğrudan bir kâr amacı güdülmeyen bir dergi gibi görünmektedir. Öte yandan doğrudan güdülmeyen bu kâr amacının dolaylı da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Nitekim baskı ve dağıtım giderleri, tıpkı günümüzde olduğu gibi, ilgili tarihlerde de azımsanmayacak bir raddede olsa gerektir. Buna ilişkin olarak *Kitap Belleten* de bütün ücretsizliğinin yanı sıra, Görsel 5'ten de görüldüğü üzere, okurlardan destek beklemektedir. Yine aşağıdaki görsel, sadece abone olunması değil, aynı zamanda abone bulunması noktasında da destek talebini netlikle göstermektedir:

Görsel 6.

12. Sayıdaki Destek Talebi Örneği



Arslan Kaynardağ, bir röportajında sahaflık mesleğinin günü geldiğinde ücreti düşünmeyen bir meslek olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Devlet adamlarının bile evrakı buradan geçer. Hakiki bir sahaf kendi kültürü, vatanseverliği ve tecrübesiyle bu gibi yazılı eşyanın, vesikanın değerlendirilmesine, lâyük olan yere gitmesine vasıta olur. Bu nevi kitapların, vesikaların alıcısı çoktur. Avrupa, Amerika şarkiyatçıları dikkatle sahafları takip ederler. Umulmadık kadar çok para da verirler. İşte sahaf bu gibi fazla paralara tamah etmez! Eserin memlekette kalması için bu nevi eserlerin kütüphanelere hediye edildiği de olmuştur.” (Hikmet, 2020: 79).

Her şeye rağmen sahaflık da diğer meslekler gibi netice itibarıyla iktisadi kaygılardan uzak bir meslek değildir.* Bu sebepten ötürü yukarıdaki gibi reklam örneklerinin sebeplerini anlamak mümkün görünmektedir.

Haberleri takip etmek

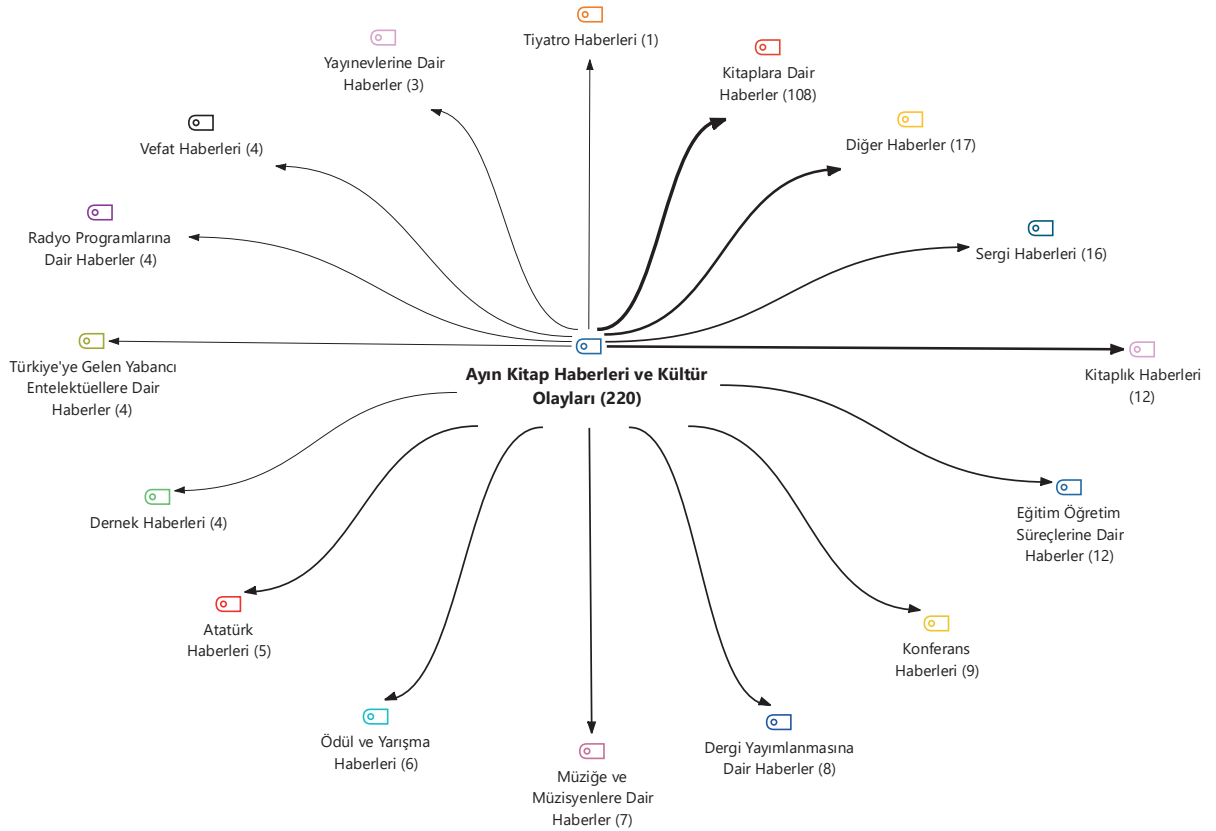
*Kitap Belleten'*deki “Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları” bölümü çoğunlukla güncel konular, havadisler üzerine odaklanmaktadır. Elbette o dönemin güncelinin üzerinden bugün 66 yıl (derginin ilk yayımlandığı tarihten günümüze) geçmiş bulunmaktadır. Belki de bu sebepten ötürü süreli yayınlar, sadece yayımlandıkları dönem ile sınırlı kalmamaktadır. Nitekim söz konusu haberler üzerinden bugün de bilgi sahibi olabilmek mümkün görünmektedir.

“Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları” bölümlerindeki haberlerin dağılımlarını aşağıdaki şema üzerinden gözlemek mümkündür:

* Sahaflığın kültürel ve ekonomik alandaki konumuna dair tartışma başka bir çalışmada (bkz. Çetin, 2025) gerçekleştirilmiştir.

Şema 1.

Ayın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları



Görüldüğü üzere dergide büyük yoğunluk “Kitaplara Dair Haberler” kategorisinde yer almaktadır. Derginin diğer haberlerden daha fazla kitaplara yönelmesi şaşırtıcı görülmemektedir. Bu bölümde de kısaca diğer kategoriler değinildikten sonra, kitaplara dair haberler başlığı açıklanmıştır.

“Diğer Haberler” kategorisine, doğrudan doğruya diğer temalarda birleştirilemeyecek olan “Genç Kuşak Edebiyat Kulübünün kurulması” (Ayın Kitap ve Kültür Haberleri, 1961a: 2), “UNESCO’nun Kongo’da uzman gazeteci yetiştirme eğitimi vermesi” (Ayın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962ç: 2) gibi haberlere yer verilmiştir. Bu kategoriye giren haberlerden biri özellikle ilginç görünmektedir. Bu haberde yanlış bir davranışın (öncelikle kitap satın alınacağı duyurusuyla kitapçılardan kitap toplatılmış, sonrasında ise söz konusu kitapların kriterlere uygun olmadığı belirtilmiş, öte yandan kitaplar kitapçılara geri gönderilmemiştir) “Doğulu bir davranış” olarak adlandırılması söz konusudur (Ayın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962e: 2).

“Sergi Haberleri”nde “İsmail Arar Atatürk’le ilgili kitaplar sergisi” (Ayın Kitap Haberleri, 1960b: 2), “Gazeteciliğimizin 100. yıldönümü sergisi” (Ayın Kitap Haberleri, 1960a: 2) gibi yurt içi sergiler hakkında yahut da “Amerika’da Asya ve Ortadoğu Matbaacılığı sergisi” gibi yurt dışında olan ancak yine de Türkiye’yi ilgilendirecek sergiler hakkında haberler dikkat çekmektedir.

“Kitaplık Haberleri” kısmında ise hem “TTK kitaplığının sayılarının artması” ve “Atatürk Üniversitesinin Fahri Bilge’nin yazmalar koleksiyonunu satın almak için vârisleriyle temasta bulunması” (Ayın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1961c: 34) gibi genellikle kurumsal kitaplıklara dair haberler dikkat çekmektedir.

“Eğitim Öğretim Süreçlerine Dair Haberler” kısmında “Edirne’de”, “Eskişehir’de” (Aydın Kitap Haberleri, 1960b: 31), birer üniversite kurulması ve “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosunun kurulması” (Aydın Kitap ve Kültür Haberleri, 1961b: 2) gibi haberlere denk gelinmektedir.

“Konferans Haberleri”nde ise Cavit Orhan Tütengil, Mustafa Baydar (Aydın Kitap ve Kültür Haberleri, 1961b: 2) gibi isimlerin verdikleri konferanslara dair haberler yer almaktadır.

“Dergi Yayınlanmasına Dair Haberler” kısmında ise *Tıpta Yenilikler Dergisi* ve *Türk Dili* (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1963: 2) dergisinin günlük özel sayısının yayınlanması gibi haberlere yer verilmektedir.

“Müziğe ve Müzisyenlere Dair Haberler” kısmında, “Gerçek mehter musikisinin ortaya çıkarılması” (Aydın Kitap ve Kültür Haberleri, 1961b: 34) gibi haberler yer almaktadır.

“Ödül ve Yarışma Haberleri”nde hem “Türk Kültür Derneklerinin Ömer Seyfettin Anısı için yarışma düzenlenmesi” (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962c: 21) gibi ulusal haberlere hem de “Paris’de Rivarol armağanı” (Aydın Kitap Haberleri, 1960b: 31), gibi uluslararası ödüllere dair haberlere rastlamak mümkündür.

“Atatürk Haberleri”, yukarıda da değinildiği üzere, ayrıca önemli bir kategori olarak görülmektedir. Burada kodlanan haberler, sadece derginin “Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları” bölümünde yer alan haberlerden oluşmaktadır. Bu haberlerin yanı sıra derginin hemen her sayısında Atatürk’e ilişkin bibliyografyaların, incelemelerin yer aldığını söylemek mümkündür. Ayrıca dergideki bibliyografyalarda, Atatürk’ü konu edinen kitaplar için ayrı bir başlık açıldığı görülmüştür.

“Dernek Haberleri” bölümünde ise “Köyü aydınlatma derneği faaliyetleri” (Aydın Kitap ve Kültür Haberleri, 1961a: 2), gibi hem dönemin kalkınma amaçlarıyla uyumlu dernek haberlerine hem de “Tevfik Fikret Derneği üye kabulüne devam edilmesi” (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962b: 2) gibi haberlere yer verildiği görülmektedir.

“Türkiye’ye Gelen Yabancı Entelektüellere Dair Haberler” kısmında Halasi Kun’un Türkiye’ye gelmesi (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1961b: 2) gibi haberler yer almaktadır.

“Radyo Programlarına Dair Haberler”de ise “Ankara Radyosu’nda Muazzez Menemencioğlu ile Erdal Öz’ün programı” (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962ç: 2) ve “Ankara radyosunda bir spikerin her gece nutuk okuması” (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962c: 20) gibi haberlere rastlanmaktadır.

“Yayınevlerine Dair Haberler”de “Ülkü Tamer’in Gergedan Yayınlarını kurması” (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962d: 2) gibi yeni yayınevlerine ilişkin yahut var olan yayınevlerindeki görev değişikliklerine ilişkin haberlere yer verilmektedir.

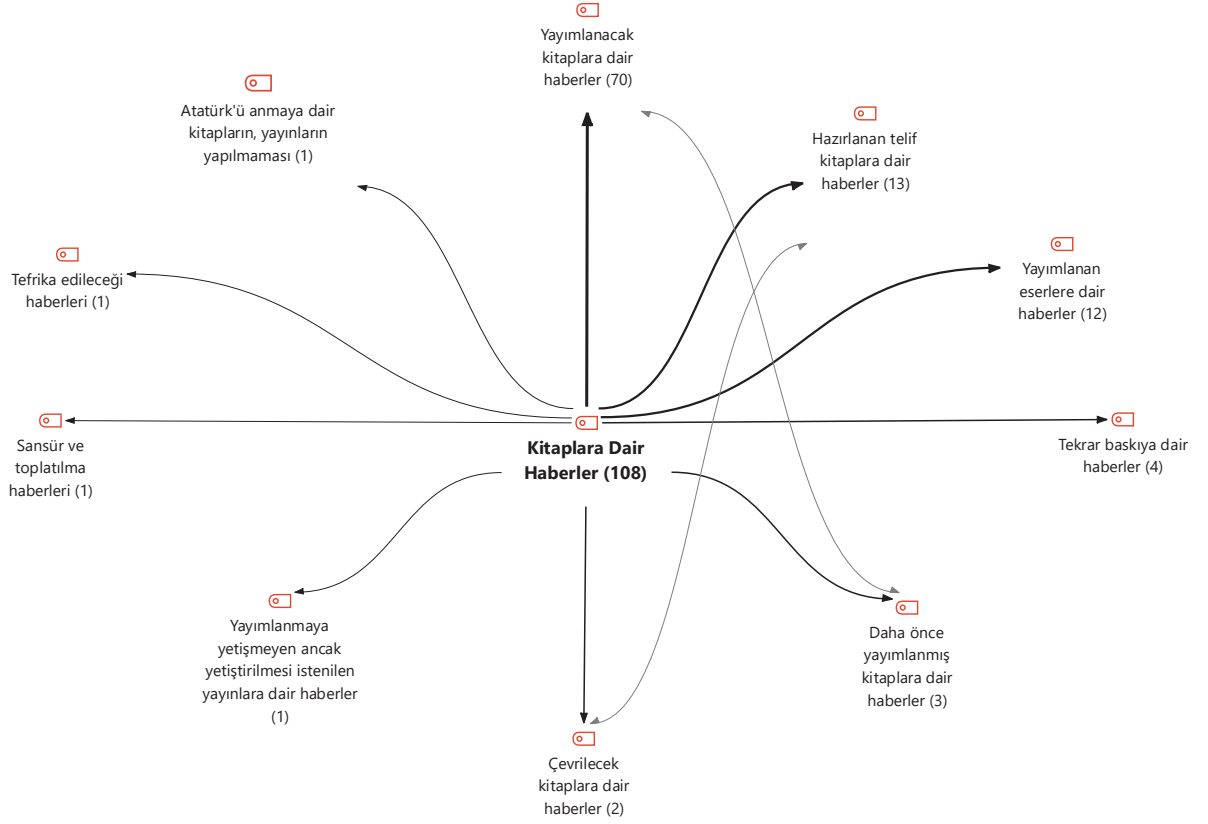
“Vefat Haberleri”nde hem Jean Cocteau (Aydın Kitap Haberleri Kültür Olayları, 1963: 2) gibi yabancı entelektüellerin hem Vasfi Mahir Kocatürk (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1961b: 2) gibi yerli entelektüellerin vefat haberlerine yer verilmektedir.

Tiyatro konusundaysa tek haberin “Haldun Taner’in oyununun Atina’da oynanması” (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962a: 2) olduğu görülmektedir.

“Kitaplara Dair Haberler” kategorisinin dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şema 2.

Kitaplara Dair Haberler



“Hazırlanan Telif Kitaplara Dair Haberler”de “Türk Dil Kurumu’nun kuruluşunun 30. yıl dönümüne yetiştirilmek üzere el kitabı niteliğinde bir Türk Dil Kurumu Tarihçesi hazırlanması için çalışmalara başlanmıştır.” (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1963: 2) gibi haberler yer almaktadır. Bu kategoride yer alan bir haber ise diğerlerinden daha ilginçtir. Söz konusu haber şu şekildedir: “Türk Dil Kurumu Nutuk’un türkçeleştirilmesi işinde Prof. Enver Ziya Karal, Doç. Dr. Gündüz Akıncı ve Dr. Mehmet Ali Ağakay’ı görevlendirmiştir. Bu iş bitinceye kadar Behçet Kemal Çağlar’ın türkçeleştirdiği seçilmiş parçalar yayınlanacaktır.” (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1963: 2). Burada Türkçeleştirme yerine “günümüz Türkçesine aktarma” vb. gibi bir ifade kullanılması, daha doğru olacaksa da haber metni bu şekilde kaleme alınmıştır.

“Yayımlanan eserlere dair haberler” kategorisinde rastlanan 12 kitap haberinden 7’si yabancı, 5’i yerli kitaba aittir. Burada Arslan Kaynaradağ’ın Beyoğlu Olgunlaşma Enstitüsü salonunda Türkçe Shakespeare kitaplarına ilişkin gerçekleştirdiği sergiye dair yayımladığı kitap gibi haberler yer almaktadır (Aydın Kitap Haberleri, 1960b: 2).

“Tekrar baskıya dair haberler” kategorisindeki dört kitabın yine üçü telif eserler kategorisindeki kitaplardır.

“Daha önce yayımlanmış kitaplara dair haberler”de ise iki Japonca eser (Nasreddin Hoca çevirileri) (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962d: 2), bir de Tarık Zafer Tunaya’nın (Aydın Kitap Haberleri, 1960a: 2) eserinin bilgisi verilmektedir.

“Çevrilecek kitaplara dair haberler” de ise iki Türkçeye, bir de Japoncaya çevrilecek esere yer verilmektedir. Daha önce yayımlanan eserlerde ve çevrilecek eserlerdeki Japonca eserler bu anlamda dikkat çekmektedir.

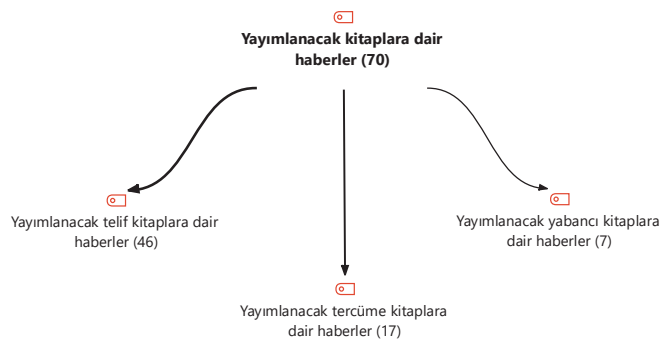
“Yayımlanmaya yetiştirmeyen ancak yetiştirilmesi istenilen yayınlara dair haberler”de bahsedilen tek eser Nutuk (Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1962c: 20); “Sansür ve toplatılma haberleri”nde Kazım Karabekir’in İstikâl Harbimiz adlı eserinin satışının durdurulması (Aydın Kitap ve Kültür Haberleri, 1961b: 2); “Tefrika edileceği haberleri”nde Yaşar Kemal’in *Yusufoçuk Yusuf* adlı eserinin tefrikası (Aydın Kitap Haberleri, 1960a: 2) ve “Atatürk’ü anmaya dair kitapların, yayınların yapılmaması”nda ise 1963’ün UNESCO’nun Atatürk yılı ilan etmesine rağmen ülkede kitapçılık alanında yeterli çalışma yapılmamasına ilişkin eleştirel bir haber metni yer almaktadır (Aydın Kitap Haberleri Kültür Olayları, 1963: 2).

“Yayımlanacak kitaplara dair haberler”de telif eserlere yönelik haberlerin yoğunluğu belirgin bir biçimde fazladır. Bu kategori, diğerlerinden daha fazla kodlamaya tabi tutulduğu için, ilgili kategorideki yoğunluk ayrıca önemli görülmektedir. Dergi içerisinde hazırlık aşamasında olunan, daha önce yayımlanan, hâlihazırda yeni yayımlanan kitaplardan daha fazla, yayımlanacak kitaplara dair haberler göze çarpmaktadır. İlgili kategorinin ağırlığından dolayı, bu çalışmanın sonraki paragraflarında da yayımlanacak kitaplar hakkındaki haberlere ağırlık verilmiştir.

Bir derginin yayımlanacak kitaplar hakkında haberler sunması ayrıca önemlidir. Nitekim dergilerin hâlihazırda var olan, yayımlanan eserlere dair haberlere yer vermesi daha olası ve kolay görünmektedir. Hem ulusal hem uluslararası alanda yayımlanacak olan kitaplar hakkındaki haberlere yer vermesi ise kitap piyasasını yakından takip edebilmekle ve söz konusu piyasaya hâkim olmakla gerçekleşebilecek bir olgudur. Bu konuda Arslan Kaynardağ’ın etkili olduğunu tahmin etmek zor değildir. Nitekim Kaynardağ, farklı kaynaklarda da doğrulandığı üzere, yurt içi-yurt dışı kitap akışına dair hem bilgili olan hem de sahaflığı müddetince ulusal ve uluslararası piyasa içerisinde tanınan bir figür olmuştur. Stanford J. Shaw’ın (1995: 39) Harvard’daki kütüphane için kitap alışverişlerinde Arslan Kaynardağ’dan hizmet alması burada örnek olarak verilebilir.

Şema 3.

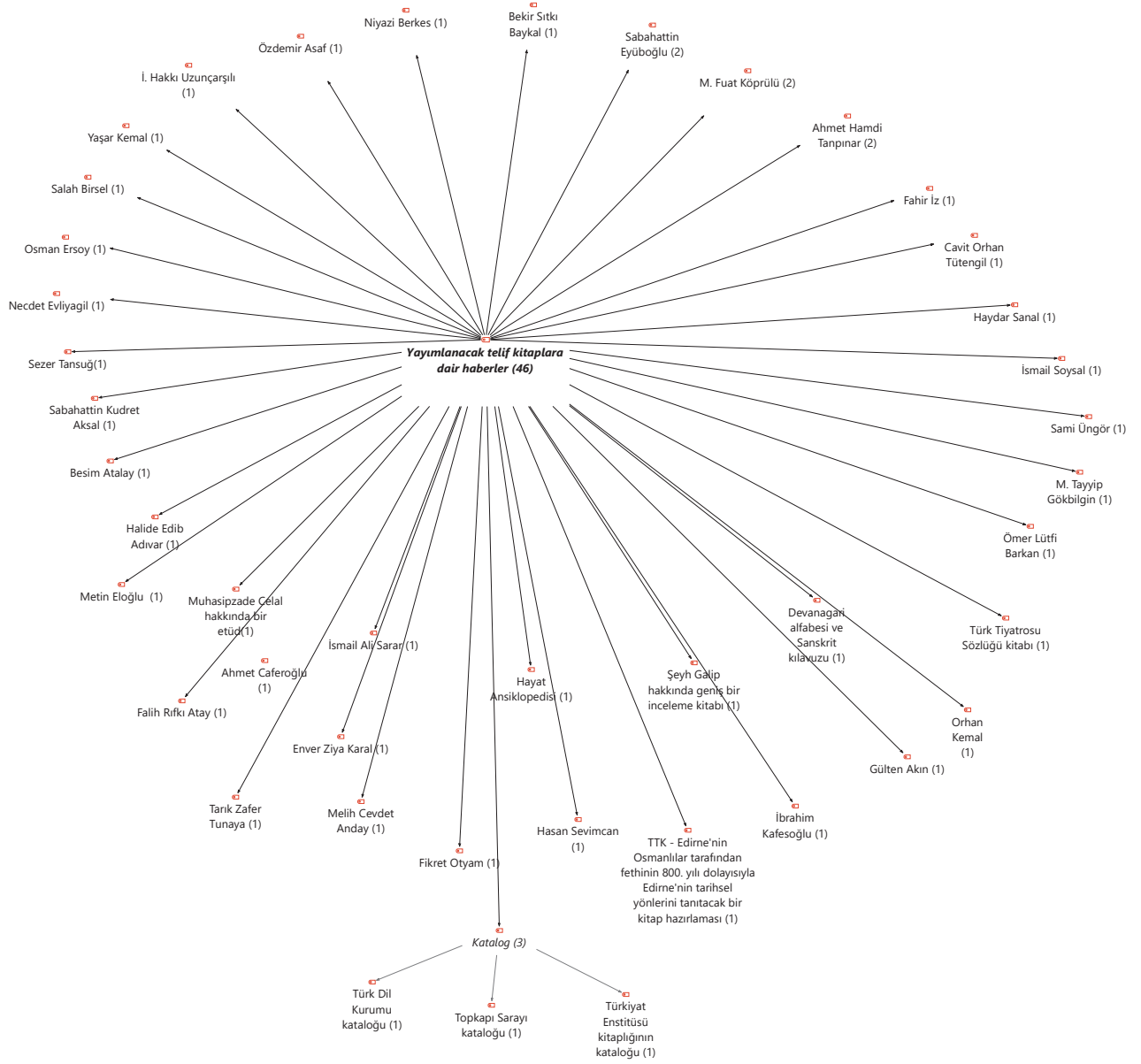
Yayımlanacak Kitaplara Dair Haberler



Genellikle telif ve tercüme eserlerin haberleri dergi içerisinde sıklıkla geçmektedir. Telif eserlerin sayıca fazlalığı, telif eserlere daha çok ağırlık verilmesi, derginin ayrırcı bir yanı olarak önemle hatırlanabilir. Aşağıdaki şemadan yayımlanacak telif eserleri ve eser sahiplerini görebilmek mümkündür:

Şema 4.

Yayımlanacak Telif Kitaplara Dair Haberler

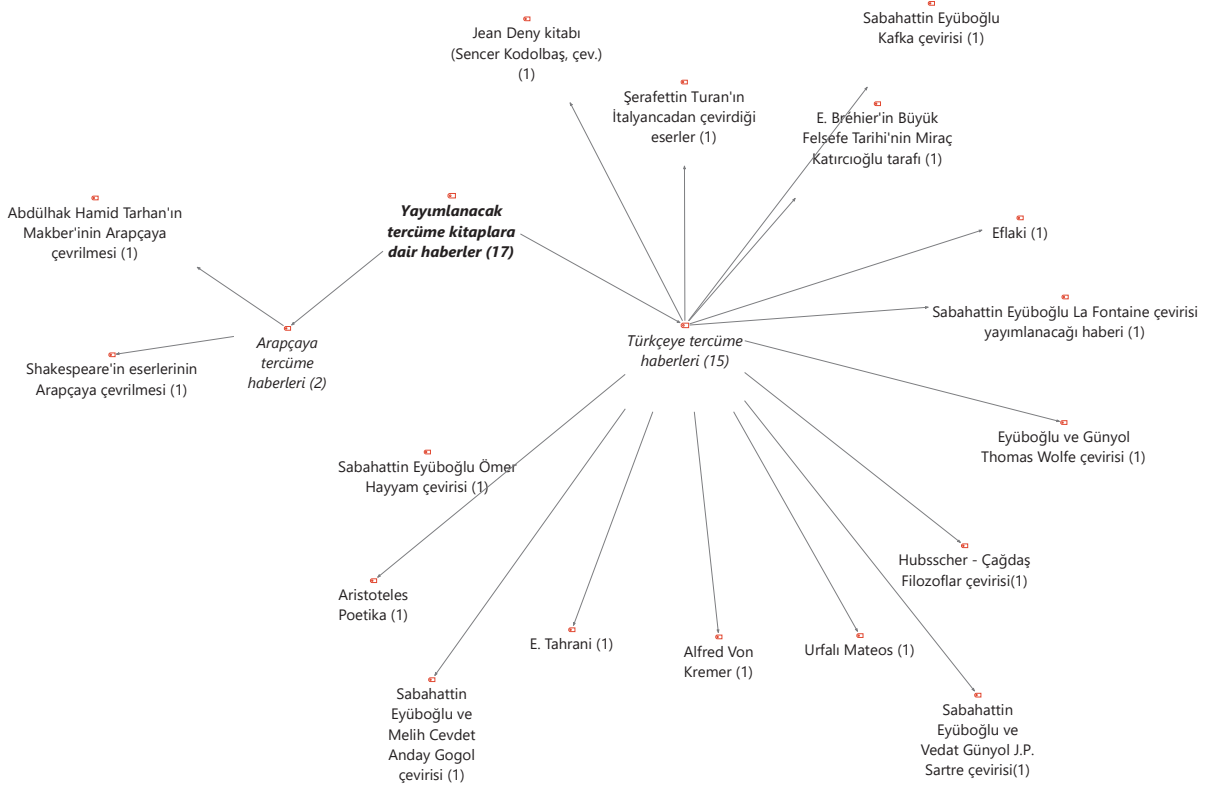


Şemadan da görüldüğü üzere, telif eserlere dair ikişer kez haberlerde ismi geçen sadece üç isim vardır: Sabahattin Eyüboğlu, M. Fuat Köprülü ve Ahmet Hamdi Tanpınar. Diğer isim ve eserler yalnızca birer kez geçmektedir. “Muhasipzade Celal hakkında bir etüd” gibi kimi zaman belirsiz kalabilecek çalışmalardan da bahsedilmektedir; yine benzer bir biçimde, yayımlanacak bir çalışma, “Devangari alfabesi, Sanskrit kılavuzu” şeklinde virgüllerle ayrılarak sanki farklı eserlermiş gibi alınılabilecek kimi eserler de derginin haber sayfaları içerisinde yer bulmaktadır (Ayın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları, 1963: 2).

Yayımlanacak tercüme eserlere dair veriler ise aşağıdaki gibidir:

Şema 5.

Yayımlanacak Tercüme Kitaplara Dair Haberler

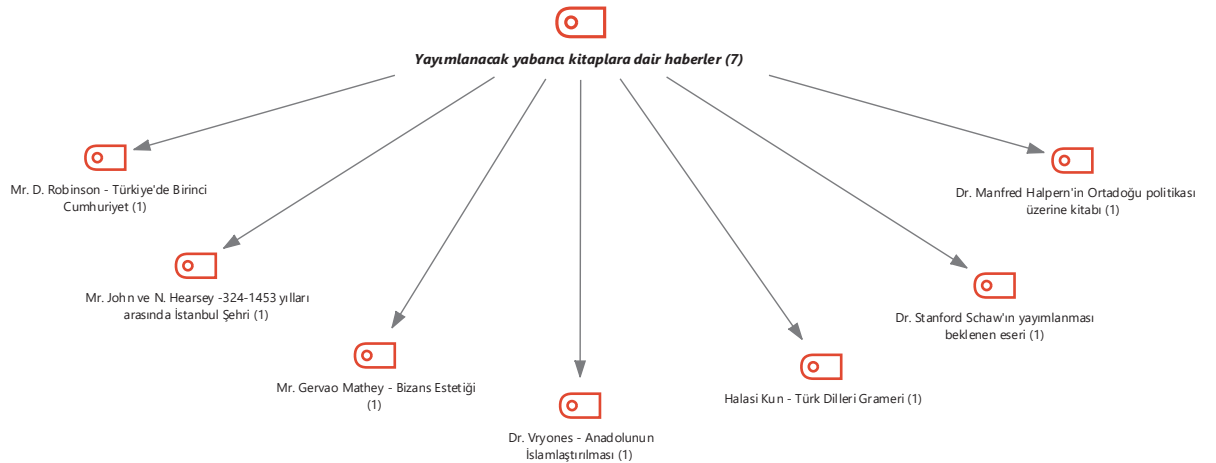


Birden fazla tercüme haberi verilen tek isim Sabahattin Eyüboğlu olarak görülmektedir. Burada ilginç olan husus, doğrudan İngilizce yayımlanan çalışmalara (aşağıda da görüleceği üzere) *Kitap Belleten*'de yer verilse de çeviri haberlerinin sadece iki dil ile (Türkçe ve Arapça) sınırlı kalmasıdır. Hatırlanacağı üzere, daha önce yayımlanmış çalışmalarda ise Japonca baskınlığı görülmektedir.

Yayımlanacak yabancı eserlere dair şema ise aşağıda görüldüğü gibidir:

Şema 6.

Yayımlanacak Yabancı Kitaplara Dair Haberler



Yayımlanacak yabancı eserlere dair haberler diğer haberlere nazaran oldukça az sayıda görülmektedir. Burada yayımlanan haberler çoğunlukla Türkiye'yi de ilgilendiren eserler arasından seçilmekte gibidir. "Anadolu'nun İslamlaştırılması", "Türk Dilleri Grameri" gibi çalışmalar bu hususu kanıtlar nitelikte örnekler olarak sunulabilir. Bu anlamda, Türk okurunun ilgisini çekebileceği tahmin edilen çalışmalar üzerinde durulmuş gibidir.

Tartışma

Kitap Belleten 1960'lı yılların kitap piyasasına ilişkin pek çok tartışmayı okurlara sunmuştur. Yeni çıkan telif ve tercüme eserler, düşün dünyasından haberler vb. hususları okurlar *Kitap Belleten* üzerinden izleyebilmektedir. Söz konusu yıllara bakıldığında, dergiye göre kitap piyasasında olumlu anlamda olup bitenleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

-*Kitaplarımızın nitelik ve nicelik olarak iyiye gitmesi*: "Bu yüzden, kitaplarda nicelik bakımından bir çoğalış görüldüğü gibi, nitelik bakımından da bir iyileşme göze çarpmakta, konularda dahi önemliye doğru bir gidiş olmaktadır. Örneğin son yıllarda felsefe, deneme tarih ve sosyoloji kitaplarının basılıp satılmasında hatırı sayılır bir artış vardır." (Kaynardağ, 1962b: 18).

-*Sahafılık geleneğimizin olması*: "Örneğin İstanbul'da bir sahafılık geleneği [*geleneği*] vardır ki dikkatle incelenmeğe değer. Öte yandan Beyazıt, Ankara Caddesi, Beyoğlu kitapçılığı ayrı gelişmeler gösterirler." (Kaynardağ, 1964b: 1).

-*Felsefe alanındaki kitapların sayılarında artış*: "Yalnız eski metafizik kitaplarının değil politika felsefesiyle birlikte günümüzün existantialisme v.b. gibi akımlarını tanıtan kitapların da yayınlanmaya başlaması ayrıca dikkati çekmektedir." (Kaynardağ, 1963ç: 1). "Geçen sayımızda felsefe konusundaki kitapların sevinilecek derecede hızla çoğaldığını söyleyerek yeni çıkan felsefe eserlerinin künyelerini bildirmiştik." (Felsefe Konusunda Yeni Yayınlar, 1962: 9).

Öte yandan dergi aracılığıyla 1960'lı yılların kitap piyasasında olumsuz süreçleri de takip edebilmek mümkündür:

-*Okuma yazma bilmeyen nüfusun fazlalığı*: "Okuma yaşında bulunan ve bu yaşı aşmış olanların yüzde altmışından çoğu okuma-yazma bilmemektedir." (Kaynardağ, 1963b: 1).

-*Sürelili yayınların kitap tanıtımlarını vermemesi*: "Avrupa ve Amerika gazetelerinde yayın haberlerine kitap tanıtımlarına ayrılan yer o kadar büyüktür ki, çoğu zaman bunlar günlük gazetenin dışına taşarak haftalık, aylık kitap ilâvesi şeklini alırlar. Darısı başımıza diyelim." (Kaynardağ, 1963c: 1)

-*Birçok il ve ilçede gerçek anlamda kitapçı bulunmaması*: "Birçok il ve ilçelerinde gerçek anlamıyla KİTAPÇI bulunmayan memleketimiz için posta yoluyla kitap sağlamak çoğu zaman tek çaredir. Ödemeli olarak 2 liralık bir kitap istiyen okuyucu o kitabı en az 3 lira ödeyerek alabilir." (Yalım, 1962a: 3).

-*Matbaacıların titizlikle çalışmaması hususu*: "Bizde matbaacılar pek çoğunlukla dergi işini küçümser ve vaktinde yayınlanmasına önem vermezler." (Belleten, 1962: 19).

-*Posta ücretlerinin fazla olması*: "Kitaplardan alınan posta ücretleri çok fazladır" (Yalım, 1962a: 3).

-*MEB'in eskisi gibi uygun fiyata ve çok eser yayımlamaması*: "Milli Eğitim Bakanlığının ucuz ve bol kitap yayınladığı günler çok gerilerde kaldı. Arada sırada yayınlanan birkaç kitap da pahalı." (Yalım, 1962a: 3) .

Derginin, bütün olumsuzluklara rağmen kitap piyasasına dair umutları söz konusudur. Bu konuya dair en belirgin yazı, Arslan Kaynardağ'ın (Kaynardağ, 1962b) "Kitap Konusunda Hiç Kötümser Değiliz" adlı çalışmasıdır.

Sonuç

Dergiden yola çıkarak 1960'lı yılların kitap piyasasında neler olup bittiğini anlamak bir ölçüde mümkün görünmektedir. Bu süreçte en trajik hususlardan biri ise söz konusu dönemdeki olumsuz süreçlerin çoğunlukla günümüzde de varlığını devam ettirmesidir. Örneğin kitap gönderim ücretleri, kargolama ücretleri günümüzde de benzer bir biçimde pahalıdır. Teknolojik gelişmelere, dijital baskı süreçlerine, mizanpaj çalışmalarında kullanılacak bilgisayar teknolojilerine rağmen günümüzde de matbaa hatalarıyla yayımlanan eserler görülebilmektedir. Yine günümüzde de birçok il ve ilçede gerçek anlamda kitapçı bulunmamasından bahsedilebilmektedir. Bu anlamda *Kitap Belleten*, sadece dönemine dair tartışmaları değil, aynı zamanda günümüz kitap piyasasına dair eleştirel bir biçimde düşünme imkânı tanıyabilir.

References

- 1951 TKP (*Türkiye Komünist Partisi*) tevkifatı. (2000). BDS Yayınları.
- Ak, G. (2021). Altmışlı yıllar Türkiye'sinde unutulmuş bir dergi: Eylem. M. K. Kaynar (Haz.), *Türkiye'nin 1960'lı yılları* (ss. 797-808). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Anay, H. (1998). Batı felsefesiyle ilgili Türkiye'de yapılan tezler. *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* (5), ss. 117-240.
- Arar, İ. (1962). Erzurum bibliografyası. *Kitap Belleten*(17-18), ss. 12-13.
- Aydın Kitap Haberleri. (1960a). *Kitap Belleten*(1), s. 1.
- Aydın Kitap Haberleri. (1960b). *Kitap Belleten*(2), s. 2.
- Aydın Kitap Haberleri Kültür Olayları. (1963). *Kitap Belleten*(29), s. 2.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1961a). *Kitap Belleten*(2), s. 2.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1961b). *Kitap Belleten*(5-6), s. 2.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1961c). *Kitap Belleten*(7-8), ss. 2,34.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1962a). *Kitap Belleten*(12), s. 2.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1962b). *Kitap Belleten*(24), s. 2.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1962c). *Kitap Belleten*(22-23), ss. 2-20-21.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1962ç). *Kitap Belleten*(24), s. 2.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1962d). *Kitap Belleten*(9-10-11), s. 2.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1962e). *Kitap Belleten*(12), s. 2.
- Aydın Kitap Haberleri ve Kültür Olayları. (1963). *Kitap Belleten*(25), ss. 2-3.
- Aydın Kitap ve Kültür Haberleri. (1961a). *Kitap Belleten*(4), s. 2.
- Aydın Kitap ve Kültür Haberleri. (1961b). *Kitap Belleten*(3), ss. 2-34.
- Baykurt, Ş. (1962). Türk halk oyunları üzerindeki çalışmalar ve bugünkü durum. *Kitap Belleten*(19-20-21), s. 2.

- Belleten, K. (1962). Matbaacının sorumsuzluğu. *Kitap Belleten*(13-14), s. 19.
- Cumalı, N. (1963). Büyük Nutuk. *Kitap Belleten*(29), ss. 3-5.
- Çetin, B. (2025). A 'cursed' profession?: A qualitative study on antiquarian booksellers' relationships with books and their reading practices. *Journal of Economy Culture and Society*(72), ss. 1-19. doi:doi:10.26650/JECS2024-1579761
- Dinçer, M. (1964). Yeni bir Atatürk bibliyografyası. *Kitap Belleten*(31), s. 8.
- Felsefe konusunda yeni yayınlar. (1962). *Kitap Belleten*(17-18), s. 9.
- Hikmet, N. (2020). Modern sahaf memleket kültürünün bekçisidir. R. N. Bali (Der.), *Türkiye'de kitap koleksiyonerleri ve sahaflar* (Cilt 2, ss. 78-82). İstanbul: Libra Kitap.
- Kayalı, K. (2015). *Ordu ve siyaset: 27 mayıs - 12 mart* (6 b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kayalı, K. (2021). Türkiye'nin can alıcı sorunlarıyla en ciddi ve en heyecanlı şekilde ilgilenen düşünce adamı. K. Kayalı, *Eskimeyen entelektüellere yaslanan Türk düşüncesinin dinamikleri* (ss. 241-263). İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.
- Kaynardağ, A. (1962a). Bibliyografya dergisi çıkarmak. *Kitap Belleten*(24), s. 3.
- Kaynardağ, A. (1962b). Kitap konusunda hiç kötümser değiliz. *Kitap Belleten*(15-16), ss. 3,18.
- Kaynardağ, A. (1963a). Dergimizden okuyucularımıza. *Kitap Belleten*(30), s. 1.
- Kaynardağ, A. (1963b). Kalkınma planı ve kitap. *Kitap Belleten*(26), s. 1.
- Kaynardağ, A. (1963c). Kitaplar ve basınıımız. *Kitap Belleten*(25), s. 1.
- Kaynardağ, A. (1963ç). Son felsefe yayınları. *Kitap Belleten*(27), s. 1.
- Kaynardağ, A. (1964a). 1963 de yayın hayatımız. *Kitap Belleten*(31), ss. 2-3.
- Kaynardağ, A. (1964b). Kitapçılığımızın tarihi. *Kitap Belleten*(31), s. 1.
- Shaw, S. J. (1995). Building an Ottoman and Turkish library collection at Harvard: Memories of book buying adventures in the Istanbul bazaar. *MELA Notes*(62), ss. 38-45.
- Türkmenoğlu, T. M. (2023). *Sahaflar Çarşısı'nda görüp işittiklerim*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Yalım, Ö. (1962a). Devlet halkın okumasını istiyor mu? *Kitap Belleten*(19-20-21), ss. 3,5.
- Yalım, Ö. (1962b). Küçük kitap tanıtımları. *Kitap Belleten*(17-18), ss. 15-16.

Bir adlandırma meselesi üzerine

Çağlayan Yılmaz*

Giriş

Türkiye'nin resmî diline *Türkçe* denir. Bu dil, kendisiyle aynı biçimde adlandırılan dilin bir koludur. Genel Türk dilinin kolları hakkında bir bahis olmadığı sürece, *Türkçe* veya *Türk dili* ifadeleri Türkiye'deki standart dilin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bahis açıldığında ise karışıklığı önlemek üzere, alışlagelmiş kullanımın dışına çıkılmakta, farklı adlandırmalar yapılmaktadır. Türkiye'de kullanılan dil için, genel Türkçenin bir kolu olduğunu belirtmek üzere, bir zamandan beri *Türkiye Türkçesi* ifadesi kullanılmaktadır. Bu ifadenin, Türkoloji literatüründe dil bahisleriyle sınırlı olarak kullanıldığının altı çizilmelidir. Türkiye'deki örgün eğitim kurumlarında bu dil "*Türkçe*" veya "*Türk Dili ve Edebiyatı*" dersleri kapsamındadır. Bu dersleri okutan öğretmenler Türkiye'de üniversitelerin Eğitim veya Edebiyat fakültelerinin "*Türkçe*" (veya "*Türkçe Eğitimi*"), "*Türk Dili ve Edebiyatı*" (veya "*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği*") bölümlerinde yetiştirilirler. Türkiye'de konu ile ilgili yayınlarda (ders kitapları, sözlükler, sınavlar vb.) *Türkçe* veya *Türk Dili* ifadeleri kullanılır.

Türkiye'de kullanılan Türkçeyi, genel Türkçeden ayırmak üzere seçilen ifadelerle ilgili olarak Türkoloji çevrelerinde de bir uzlaşma yoktur. Adlandırma farklılıkları, yapılan sınıflandırmalardan kaynaklanır. Genel Türk dilinin kollarının birbirinden ne ölçüde farklılaşmış oldukları hususunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Aradaki farkları önemsiz gören Türkologlar "lehçe" terimini kullanırken bu farkları, farklı dillerden söz etmek için yeterli gören Türkologlar da bulunmaktadır. Birinciler daha çok Türkiye'de yetişmiş ve araştırmalarını burada yapan Türkologlardır. Aslında tartışma daha çok Türkiye'dedir. Türkiye'de kimi Türkologlar, ayrı ayrı Türk dillerinden söz etmenin, Türk milletini ve coğrafyasını bölmeyi amaçlayan politikalara zemin hazırladığını düşünmektedir. Türkiye'de, daha çok Soğuk Savaş Dönemi'nde etkili olan bu yaklaşıma göre Türk dillerinden değil; *Türkiye Türkçesi*, *Azerbaycan Türkçesi*, *Kazak Türkçesi* gibi Türk lehçelerinden söz edilebilir. Öte yandan Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra kurulan devletlerde ve Türkiye'de farklı görüşler de dillendirilmeye başlanmıştır. Ancak bu görüşler arasında gerek yaklaşım gerekse adlandırma bakımından birlik söz konusu değildir.

Yabancı Türkologlar Türkiye'deki tartışmalarla pek ilgili gözükmemektedirler. Yabancı Türkologlar için genel Türk dilinin kollarının her biri ayrı bir dildir. Türkoloji literatüründe ağırlığı olan İngilizcede, Fransızcada ve Rusçada *Türk dilleri* - *Türkiye Türkçesi* ayrımı kesinleşmiştir. İngilizcede *Turkic languages* - *Turkish*, Fransızcada *langues turciques* - *turc de Turquie*, Almancada *Türksprachen* - *Türkisch*, Rusçada *тюркские языки* - *турецкий язык* terimleri kullanılır. Öte yandan yabancı literatürde Türk dillerinden söz edilirken bu diller arasında bir akrabalık olmadığı kast edilmemektedir. Her ne kadar Sovyetler Birliği

*Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, caglayan.yilmaz@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1995-212X>

döneminde akrabalık ilişkisi dillendirmemiş olsa da artık bu diller arasındaki ilişki, *Türk dili ailesi* (*Turkic language family*) ifadesiyle ortaya konmaktadır.

Görüldüğü gibi adlandırma tartışmaları, özünde “dil - lehçe” ayrımından kaynaklanmaktadır. Literatürde yapılan tartışmaları değerlendirmek, terimlerin anlam bakımından sınırlarını çizmek, kullanılan ifadeleri Türkçenin biçimine ve söz dizimine uygunluğunu sorgulamak; tartışmaların daha sağlıklı yapılması için gereklidir.

İnceleme

Farklı tanımlardan kaynaklanan farklı adlandırmalar

Farklı bir dil olmanın, uygulamada işe yarar ölçütleri olmadığından, dünyada kaç dil olduğu sorusuna farklı cevaplar verilmiştir. Sözlüklerde yapılan tanımların, uygulamada işe yaramadığı anlaşılmaktadır. “Dil”in tanımı genellikle bağımsız olarak yapılırken “lehçe”nin tanımı “dil”e bağlı olarak yapılmaktadır. Örneğin *Kamus-ı Türki*’de, “lehçe” için verilen iki farklı anlamdan birincisi şöyledir (2023, s. 720): “*Lisanın (dilin) şubelerinden her biri.*” Şemseddin Sami’nin bu tanımına göre bir lehçe, ancak bir dille ilişkili olarak var olabilir. Türk Dil Kurumu’nun *Türkçe Sözlük*’ünde de tanımlar birbiriyle ilişkilidir. “Lehçe”, “dil”le ilişkilendirilerek tanımlanmıştır (1998, s. 1459): “*Bir dilin tarihî, bölgesel, siyasî sebeplerden dolayı ses, yapı ve söz dizimi özellikleriyle ayrılan kolu, diyalekt.*” Hatta “ağız” terimi de bu ilişkide kendisine belli belirsiz yer bulmuştur (1998, s. 37-38): “*Bir dilin sınırları içinde, bölgelere ve sınıflara göre değişen söyleyiş özelliği.*” Dikkat edilirse “dil - lehçe” ve “dil - ağız” ilişkisine değinilmiştir, ancak “lehçe - ağız” ilişkisi yorum gerektirmektedir. “Dil”e bağlı olarak yapılan bu tanımların her ikisinde de “dil”in sınırları içinde bölgesel farklılıklar söz konusudur, ancak “ağız”dan farklı olarak “lehçe” tanımında tarihî sürece ve siyasal gelişmelere değinilmektedir. Yine “ağız” farklılığı sadece söyleyiş ile sınırlıyken “lehçe” ses, yapı ve söz dizimi olarak farklı boyutlardaki farklılıklara işaret etmektedir.

Terim sözlüklerindeki tanımlar, terimler arası ilişkiye doğrudan temas etmektedir. Örneğin Korkmaz “lehçe - ağız” ilişkisine açıkça değinmektedir. *Gramer Terimleri Sözlüğü*’nde “lehçe”, “(İng. dialect) bir dilin tarihî, siyasî, sosyal ve kültürel nedenlerle değişik bölgelerde, zamanla ses yapısı, şekil yapısı ve kelime hazinesi bakımından önemli farklarla birbirinden ayrılan kollarından her biri” (2003, s. 153) olarak tanımlanırken “ağız”, “(İng. local dialect, local language; Osm. şive) Bir dilin veya bir lehçenin yazı diline oranla ve çoğunlukla ses, bazen de şekil, anlam ve söz varlığı bakımından az çok ayrılan konuşma biçimleri” olarak açıklanmıştır (2003, s. 11-12). Aynı sözlükte “lehçe” maddesinde *Türkçenin Anadolu, Azerî, Özbek, Kazak, Kırgız, Türkmen lehçeleri*; “ağız” maddesinde *Türkiye Türkçesinin İstanbul ağzı, Anadolu ve Rumeli ağzları, Afşar ağzı, Harezm Oğuz ağzları* gibi örnek kullanımlara yer verilmiştir. Ancak her ikisinde de farklar, dilin her düzeyinde (ses, şekil ve söz varlığı) olabilmektedir. Benzer açıklamalara yer verdiği sözlüğünde Vardar, “ağız”ı “lehçe” ile karşılaştırır (2002, s. 14): “*Yerel kullanım anlamında ağız, lehçeye karşıt olarak çok dar bir alanda yer alır.*” Bu tanımlara dikkat edildiğinde “lehçe” ile “ağız” arasındaki ilişkinin bir çeşit “üst - ast” ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’de konuya ilgi, sözlüklerdeki tanımlarla sınırlı değildir. Bilimsel olmaktan ziyade ideolojik ve politik zeminde tartışmalar, uzun zamandan beri sürmektedir. Genel Türk dilinin kollarının nasıl adlandırılacağı meselesi, Türkiye’deki Türklerin yurtdışındaki soydaşlarıyla olan ünsiyetinin ölçütü olarak görülmüştür. Türkçülük fikrinin gelişmesine bağlı olarak

terimlere yüklenen anlamlar da değişmeye başlamıştır. “Dil” ile “lehçe” arasında kurgulanan hiyerarşik ilişki üzerinden ideolojik bir söylem geliştirilmiştir. 1914’te *Türk Sözü*’ndeki bir yazısında Ömer Seyfettin, “devlet” ile “millet” arasındaki farkı vurgulamış, dil (lisan) birliğini millet olmanın gereği olarak görmüştür. Dolayısıyla Türkçenin kollarını ayrı ayrı dillermiş gibi adlandırmayı, milleti bölmek olarak algılamaktadır (2024, s. 415): “Maksatları Türk milletini inkâr etmektir. Bunun için evvelâ lisanı inkâr ederler ve Türk Dilini ‘Osmanlıca’, ‘Çağatayca’, ‘Azerbaycanca’, ‘Cenupça’, ‘Kırımca’, ‘Tatarca’ gibi parçalara ayırırlar. Halbuki bunlar ayrı lisan değil, birer lehçedir. Ve hepsi Türkçedir. Hele Rus âlimleri rahatça yutmak için Tatarları lisanca Türklükten ayırmaya son derece çalışırlar.” Bu yaklaşıma göre genel Türkçenin kolları arasındaki fark “lehçe” olarak adlandırıldığında, tek bir dil olarak Türkçeden, dolayısıyla tek bir millet olarak Türk milletinden söz edilmiş olmaktadır.

Cumhuriyet’le birlikte bu söylem devam etmiştir. Genel Türk dilinin kolları arasındaki yakınlığı vurgulamak üzere terimler arasındaki hiyerarşi art zamanlı çalışmalarla pekiştirilmiştir. Özellikle Soğuk Savaş Dönemi’nde Sovyetler Birliği’nin, kendi sınırları içerisinde bulunan Türk toplulukları arasındaki akrabalığı görmezden gelen resmî ideolojisine göre biçimlenmiş terminolojiye tepki olarak Türkiye’de Türk toplulukları arasındaki akrabalığı, tarih ortaklığını, kültür ve dil yakınlığını vurgulamak üzere karşıt bir terminoloji geliştirilmiştir. Bunun ilginç bir örneği, muhalif görüşlerinden dolayı Sovyetler Birliği’ni terk etmek zorunda kalan Arat’ın Türk lehçeleri üzerine yaptığı sınıflandırma denemesinde kullandığı terimlerdir. Meseleye kavmî birliğin esas alınarak yaklaşılması gerektiğini vurgulayan Arat, genel Türk dilinin kollarını birbirlerine yakınlıkları bakımından uzaktan yakına doğru “lehçe”, “şive” ve “ağız” terimleri üzerinden sınıflandırmıştır (1987, s. 70-71). Bu tasnife göre “ana dil”den ne zaman ayrıldığı hususunda, eldeki verilerden yola çıkılarak bir değerlendirme yapılamadığı için *Çuvaş lehçesinden* ve *Yakut lehçesinden* söz edilmelidir. Türk dilinin tarihî devirlerinde gelişimi izlenebilen kollar için ise “şive” terimi uygundur. Buna göre *Kazak şivesi*, *Özbek şivesi*, *Tatar şivesi*; genel Türk dilinin birbirlerine daha yakın olan ve tarihî gelişimleri izlenebilen kollarıdır. Bu şiveler kendi aralarında coğrafi cihetlerine (*şimal*, *cenup* vb.), kavmî isimlere göre (*Bulgar*, *Çağatay*, *Tatar* vb.), dil hususiyetlerine göre (*d- grubu*, *r- grubu* vb.) gruplar oluşturabilir (1987, s. 137-144). Lehçelerin tasnifinde “şive” terimini kullanan Arat, giderilmesi çok zor bir terminolojik karışıklığın kapısını aralamıştır. Bu tasniften sonra, Türk lehçeleri üzerine yapılan çalışmalarda “şive” teriminin de kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Akalın, *Fundamenta*’daki (Deny, vd., 1959, I. cild) bazı yazıların tercümelerini topladığı kitaba *Tarihî Türk Şiveleri* (1979) adını vermiştir.

Meseleye eş zamanlı yaklaşıldığında Arat’ın sınıflandırması kabul edilebilir olmaktan uzaktır. Çünkü tarihî verilerle izlenemediği için *Çuvaşça* ve *Yakutça* “lehçe” olarak kabul edilmiştir. Öyleyse ilerleyen yıllarda yeni verilere ulaşılır da tarihî süreç aydınlatılırsa bu lehçeler, diğerleri gibi “şive” olarak adlandırılacaktır. Yani hâlihazırdaki ses, biçim, söz dizimi ve söz varlığı bakımından aradaki derin farklılıkların önemi yoktur. Önemli olan tarihî sürecin izlenebilmesidir. *Çuvaş* ve *Yakut* lehçelerinin, diğer lehçelerden çok daha erken zamanlarda farklılaştığı açıktır; ancak çağdaş lehçeler arasındaki mevcut farklılıkları dikkate almamak, dahası lehçeler arasındaki uzaklık - yakınlık ilişkisini açıklamak üzere, meseleyle doğrudan ilgisi olmayan “şive” terimini kullanmak doğru değildir.

Bir yakınlık vurgusu olarak kullanılmakla birlikte “şive” terimini Arat’tan farklı tanımlayanlar da vardır. Örneğin Korkmaz “uzak lehçeler” olarak adlandırdığı Yakut ve Çuvaş lehçelerini, diğer lehçelerden (Azeri, Türkmen lehçeleri gibi) ayırmış (2003, s. 153), “şive” terimini “ağız” ile eş anlamlı tanımlamıştır (2003, s. 11-12): “ağız (İng. *local dialect, local language*; Osm. *şîve*): Bir dilin veya bir lehçenin yazı diline oranla ve çoğunlukla ses, bazen de şekil, anlam ve söz varlığı bakımından az çok ayrılan konuşma biçimleri. Türkiye Türkçesinin İstanbul ağzı, Aydın ağzı; Anadolu ve Rumeli ağzıları, Kazan ağzı, Afşar ağzı, Doğu Türkistan ağzıları, Harezmi Oğuz ağzıları.” Türk Dil Kurumu’nun *Türkçe Sözlük*’ünde yapılan tanımlarda ise “şive” ile “ağız” arasındaki ayrım belirsizdir (1998): “şive: söyleyiş özelliği” (s. 2099), “ağız: bir dilin sınırları içinde, bölgelere ve sınıflara göre değişen söyleyiş özelliği” (s. 37-38). Görüldüğü gibi, “şive” terimi lehçeler arası bir sınıflandırmada kullanılsa da “ağız” ile eş anlamlı olarak birbirlerine “lehçe” den çok daha yakın olan kollar arası ilişkiyi ifade etmek için kullanılmaktadır.

Tek millet, buna bağlı tek dil fikrinin dilbilimsel zeminini hazırlamak üzere çok emeği olan Ercilasun ise genel Türk dilinin kolları arasındaki ilişkiyi ifade etmek için uzaktan yakına doğru “lehçe” ve “ağız” terimlerini kullanmış, “şive” teriminin yakın lehçeler arasındaki ilişkiyi belirtmek üzere kullanılmasında bir beis görmemiştir. Ancak *Türk dilleri* ifadesine karşıdır (2007, s. 9): “Bizim dilimizde ‘Türk’, bütün dünya Türklerini, ‘Türkçe’ de dilimizin bütün kollarını ifade eder.” Öte yandan Ercilasun, çağdaş Türk lehçelerinin “yazı dili” olduğunu kabul etmektedir. Ona göre “yazı dili” terimi, “lehçe” veya “ağız” terimlerinin değil, “konuşma dili”nin karşıtıdır (2007, s. 8-9). Anlaşıldığı kadarıyla, genel Türk dilinin, “yazı dili” olmayı hak eden bir kolunun, “dil” olarak adlandırılmamasını Ercilasun bir çelişki olarak görmemektedir. Ayrıca yukarıda, sözlüklerden yapılan alıntılara dikkat edilirse gerek “lehçe” terimi gerekse “ağız” terimi “konuşma özelliği” olarak tanımlanmıştır. Ercilasun’un yaptığı vurgunun aksine, her iki terim, tam da “konuşma dili” anlamında, “yazı dili”nin karşıtıdır. Esasında Ercilasun için adlandırma meselesi, dilbilimsel bir sınıflandırmanın değil, ideolojik bir söylemin içini doldurmaktadır (2007, s. 9): “Kısaca politik tutum öncelikle Rus ve Sovyet devletine aittir. Türkiye’deki bilim adamlarının eğer varsa ‘politik tutum’u, başka bir devletin uygulama ve zorlamalarına uymamaktan ibarettir. Tabii ki Türkiye kendi bilim adamlarını da Batılı bilim adamlarını da zorlayamaz ve herkes tercihini hür iradesiyle yapar.”

Adlandırma meselesi, Türkiye’de son zamanlarda eş zamanlı bakışla da ele alınmaktadır. Tekin’in yaklaşımı alışlagelmiş sınıflandırmalara ilk ciddi itiraz olarak kabul edilmelidir. Tekin meseleyi üç terim üzerinden ele alır (1978, s. 179): “*idyolekt* (tek bir kişinin konuşma alışkanlıklarının tümü; birey diyalekti), *ağız* (birbirine benzer idyolektler toplamı; Alm. *mundart*, Rus. *govor*), *lehçe ya da diyalekt* (birbirine benzer ağızlar toplamı), *dil* (birbirine benzer diyalektler toplamı).” Görüldüğü gibi Tekin’in yaptığı tanımlarda da terimler arasında bir hiyerarşi vardır. Ancak burada hiyerarşiyi belirleyen tarihî süreç değil, hâlihazırda karşılıklı anlaşabilmektir. Tekin’e göre her insanın bir idyolekti vardır. Eğer tek dilli iki insan, günlük konularla ilgili sıkıntı yaşamadan anlaşabiliyorsa aynı dili (dolayısıyla aynı diyalekti) konuşuyor demektir. Aksi durumda, iki ayrı dil söz konusudur. “Şive” teriminin bu sınıflandırmada kullanılmadığına dikkat edilmelidir. Tekin, bu terimi şöyle tanımlamaktadır (1978, s. 179): “*Şive*, bir dilin bir bölge halkına, yabancı bir ulusa ya da etnik gruba özgü söyleniş biçimidir. Şive, bu anlamıyla, ancak Fransızca asıllı ‘aksan’ sözünün karşılığı ve onun anlamdaşısıdır. Bu anlamdaki bir sözün dil ya da konuşma türlerini adlandırmada ve dil sınıflandırmalarında kullanılamayacağı açıktır.”

Türkiye’deki geleneksel yaklaşıma, Tekin’in itirazları farklı yönleriyle değerlendirilmelidir. Öncelikle “şive” (İng. “accent”) terimini hiyerarşinin dışında tutması, Türk dilinin kolları arasında uzaktan yakına doğru, nesnel ölçütleri olmayan bir sınıflandırmanın daha da karışmasını engellemiştir. “Şive” terimi, esasında bir konuşma bozukluğunu ifade etmek için kullanılır. Tekin’in verdiği örnek dikkat çekicidir (1978, s. 179): “*Türkçeyi Amerikan şivesiyle konuşmak*”. Örneklerin sayısı arttırılabilir: “*Türkçeyi Arap şivesiyle konuşmak*”, “*Almanca’yı Türk şivesiyle konuşmak*” vb. Konuşma bozukluklarının ağız sınıflandırmalarında dikkate alınamayacağı açıktır, ancak Türkiye’de ana dili Türkçe olmayan (yerleşik, göçmen, sığınmacı vb.) etnik gruplara mensup bireylerin konuştukları Türkçenin, ortak özellikleri söz konusudur ve bu özelliklerin “ağız bilimi” (diyalektoloji) çalışmalarında nasıl değerlendirileceği meselesi, henüz halledilmiş değildir.

Sınıflandırmada “şive” terimini kullanmayan Tekin, “lehçe” ile “ağız” arasında hiyerarşik bir ilişki kurarak geleneksel yaklaşımla aynı çizgide buluşmuştur. Benzer yaklaşımlarla yapılmış tanımlara göre *Kırgız lehçesi ağızlarından*, *Türkmen lehçesi ağızlarından* vb. söz edilmelidir. Ancak uygulamaya bakıldığında coğrafyaya veya yönetim birimine göre (*Anadolu ağızları*, *Erzurum ili ağızları* vb.) yapılmış sınıflandırmalarla karşılaşılır. Türkçe söz konusu edilirse, lehçe sınıflandırması üzerine inşa edilmiş bir ağız sınıflandırması örneği yoktur. Sözlüklerdeki tanımların, uygulamada işe yaramadığı açıktır. “Lehçe” ve “ağız” terimlerinin sınırları belirgin değildir. Vardar *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*’ndeki “lehçe” maddesini tanımlarken bu belirsizliği itiraf etmektedir (2002, s. 142): “*Birçok ülkede çeşitli lehçeler vardır ve taşra ağızlarıyla bunlar arasındaki ayrılıkları, toplumsal ölçütlere başvurmadan belirleyebilmek çoğu kez olanaksızdır.*” Örneğin Türkiye’nin Aydın ve Kars illerindeki konuşma farklılıklarını “ağız farklılığı” değil de “lehçe farklılığı” olarak kaydetmeği, ne engelleyebilir? Soruyu tersinden sormak da mümkündür. İki ildeki konuşma özellikleri karşılaştırıldığında söz varlığından ses örgüsüne, kelimenin yapısından söz dizimine kadar her türden farklılık tespit edilebilir. Her dilde olduğu gibi Türk dilinin kolları arasında farklı ölçütlerle sınıflandırmalar, pek tabii, yapılmıştır; yapılmalıdır. Ancak “lehçe - ağız” hiyerarşisi üzerinden sağlıklı bir sınıflandırma yapılması mümkün değildir.

Tekin’in, Türkiye’deki geleneksel yaklaşıma itirazının odağı “dil - lehçe” ayrımıdır. Her birini dil olarak adlandırdığı on sekiz Türk dilinden (*Çuvaşça*, *Tuvaca*, *Özbekçe*, *Gagauzca* vb.) aldığı cümlelerin Türkiye’de anlaşılabilirliğini sınavan Tekin (bu karşılaştırma 1978, 1980, 1997 yıllarına ait üç farklı yayından izlenebilir), Türk dilinin kolları arasında anlaşılabilirliğin “lehçe farklılığı” olarak kabul edilemeyecek denli fazla olduğuna hükmetmiştir. Bu testin sonuçları, Ercilasun tarafından yapılan ve anlaşılabilirliğin, “dil farklılığı” olarak kabul edilemeyecek denli az olduğu ve mevcut farkın ilgili lehçenin konuşulduğu yerlerde on beş gün gibi kısa bir süre vakit geçirilmesi hâlinde ortadan kalkacağı fikrini ispatlamayı amaçlayan testin sonuçlarıyla (1997, s. 58-82) uyuşmamaktadır. Yapılan ölçümlere ve ortaya konan oranlara itiraz eden Demir (2006, s. 136), Türk dillerinin/lehçelerinin anlaşılabilirliğinin, Türkiye’nin bölgelerine göre belirgin farklar göstereceğini belirtmiştir. Demir, ayrıca verdiği örneklerle dünyada “dil - lehçe” ayrımının “anlaşılabilirlik” üzerinden yapılmadığını vurgulamıştır. Demir’in itirazları yerindedir. Her iki yayındaki ölçümlere dikkat edildiğinde, anlaşılabilirlik testlerinin kaç kişiyle, yapıldığının; test yapılan kişilerin yaşlarının, cinsiyetlerinin, yaşadıkları bölgelerin, eğitim ve mesleki durumlarının belirtilmediği görülmektedir. Ayrıca bu testler,

dört dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerinden bir değerlendirmeye de imkân vermemektedir. Tüm bunlar bir yana, ölçümlerin yapıldığı zamandan bugüne, dünya çok hızlı bir değişim geçirmiştir. Teknolojinin sunduğu iletişim imkânları, hayallerin bile ötesine geçerek insanların birbirini anlamasının önündeki tüm engelleri hızla ortadan kaldırmaktadır. Dolayısıyla “anlaşılabilirlik” üzerinden yapılan tartışmaların “dil - lehçe” sorununa katkıda bulunmadığı/bulunmayacağı açıktır.

Türkiye’de “dil - lehçe” tartışmasının tarafları, yer yer yabancı Türkologların kullanımları üzerinden de iddialarına destek aramaktadırlar. Türkiye dışında yapılan çalışmaların başlıklarına dikkat edildiğinde, yabancı Türkologların tercihlerinin, *Türk dilleri* ifadesinden yana olduğu anlaşılmaktadır. Bang-Kaup’un *Studien zur vergleichenden Grammatik der Türk Sprachen* (1916), Menges’in *The Turkic Languages and Peoples* (1968), *Istoriko-tipologičeskaja fonologija tjurkskih jazykov* (1988) başlıklı eserleri, sayısı rahatlıkla arttırılabilecek örneklerden birkaçıdır. Bununla birlikte yabancı literatürde *Türk lehçeleri* ifadesine, yayım yılı daha eski tarihlere götürülebilecek birkaç yayında rastlamak mümkündür. Örneğin Radloff, *Opıt slovary Tyurkskih narečiy* (Alm. *Versuch Eines Wörterbuches Der Türk-Dialecte*) (1960) başlıklı meşhur sözlüğünde *Türk lehçeleri* ifadesini kullanmıştır. Ancak bu kullanımdan Radloff’un, Türk dilinin kolları arasındaki farkı, dil farklılığı olarak görmediği sonucu çıkarılmamalıdır. Radloff, sözlüğünde farklı Türk topluluklarının “konuşma dili”ni esas aldığı için böyle bir adlandırmayı tercih etmiştir. Radloff’un *Türk dilleri* ifadesini kullandığı çalışmaları bunun kanıtıdır: *Vergleichende Grammatik der nördlichen Türksprachen. Phonetik, Leipzig* (1882), *Die Lautalternation und ihre Bedeutung für die Sprachentwicklung, belegt durch Beispileaus den Türksprachen* (1882).

Yabancı Türkologların “Türk dilleri - Türk lehçeleri” meselesine doğrudan temasları pek azdır. Bunlardan biri, Türk yurtlarını dolaşan ve seyahatini yayımlayan Macar Türkolog Vambery’nin notları arasındadır (2025, s. 18): “Yalnızca alışlagelmiş biçimde ‘Türk dilleri’nden söz ediyoruz; aslında ‘lehçeler’ dememiz daha doğru olur. Bunlar, hâlâ varsayılan anavatanlarında – yani Altay Dağları’nın batı eteklerinden başlayarak Hazar Denizi’ne kadar uzanan bozkırlarda – yaşamını sürdüren Türk halklarının konuştuğu dilin lehçeleridir.” Hemen hemen bir buçuk asır önce yapılmış bu değerlendirmeye göre, Türk dilinin kolları arasında, ayrı birer dil olarak adlandırmayı gerektirecek fark yoktur. Ancak aradan geçen zamanda aksi yönde kanaatler güçlenmiştir. Bu hususta yapılan tartışmaları değerlendirdiği yazısında Demir (2006, s. 138), yabancı Türkologların, Türkiye’deki tartışmalarla nadiren ilgilendiği bir örnek olarak Deorfer’in yorumuna yer vermiştir (1997, s. 291): “Tek bir Türk dili savı, şoven milliyetçi bir saçmalıktan başka bir şey değildir.” Deorfer, aynı yazısının bir başka yerinde ise yıkılan Sovyetler Birliği’ndeki tutumu da eleştirir (1997, s. 291): “Sovyet yönetimi, kendi keyfine göre hangisini dil olarak kabul etmişse o kadar Türk dilleri vardır.” Arada bir asırdan fazla zaman olan iki değerlendirme arasındaki farkı iki şekilde de yorumlamak mümkündür: Aradan geçen zamanda ya Türk dilinin kolları arasındaki fark açılmıştır ya da bilim adamlarının değerlendirmelerini belirleyen ölçütler değişmiştir.

Tartışmanın tarafları, iddialarına tarihî metinlerden de kanıtlar aramıştır. 20. yüzyılın başlarına kadar Türklerin, dillerini *Türkçe*, *Türki* veya *Türk dili* olarak adlandırdığını, Osmanlı Türklerinin “lehçe” terimini kullandığını söyleyen Ercilasun, Ahmet Vefik Paşa’nın, kendi hazırladığı sözlüğe *Lehçe-i Osmani* adını vermesini ve Şemseddin Sami’nin *Kamus-ı Türki* adlı

sözlüğündeki “lehçe” maddesini açıklarken verdiği kullanım örneklerini (*lehçe-i Osmaniyye*, *lehçe-i Çağataiyye*) iddiasına kanıt olarak sunmuştur (1997, s. 8). Ercilasun, tarihî metinlerde Türk dilinin adlandırılış biçimlerine ilişkin tespiti yerindedir. Tarihî metinlerde *Türk dili*, *lisan-ı Türki*, *lisanü'l-Etrak*, *zeban-ı Türki* gibi adlandırmalar yapılmıştır. Ancak, Ercilasun’un Türk dilinin kollarını adlandırırken Osmanlı Türklerinin “lehçe” kelimesini kullandıkları yönündeki tespiti eksiktir. Tanzimat’la birlikte Osmanlı kaynaklarında *lehçe-i Osmani* ifadesinin yanında *lisan-i Osmani* ifadesinin kullanıldığı pek çok örnek bulunmaktadır. Namık Kemal’in 1866 tarihli *Tasvir-i Efkâr*’da yayımladığı “Lisan-i Osmani’nin Edebiyatı Hakkında Mülâhazatı Şamildir” başlıklı makalesi meşhurdur (Kaplan, 1993, s. 183). Ahmet Cevdet Paşa, Keçecizade Mehmed Fuat Efendi ile birlikte 1850’de hazırladığı kitabına *Kavâid-i Osmaniye* adını vermiştir (Özkan, 2025, s. 69). Adı geçen kitapta “lisan-ı Türki”nin, “lisan-ı Osmani”yi oluşturan üç dilden biri olduğu iddia edilmektedir (Özkan, 2025, s. 49-50). Ahmet Cevat Emre’nin, son baskısını 1923 yılında yaptığı dilbilgisi kitabının adı ve kısa açıklaması ilginçtir (Sağol, 2004, s. XVII): *Türkçe Sarf ve Nahiv Eski Lisan-ı Osmani Sarf ve Nahiv*.

Türk dilinin kollarının birbirleriyle ilişkisini “dil - lehçe” karşıtlığı üzerinden değerlendirmek, 20. yüzyıla özgü bir yaklaşımdır. Bu karşıtlık, esasında (“lehçe - ağız” karşıtlığı gibi) hiyerarşiktir. Tartışmanın her iki tarafı da meseleyi bu hiyerarşi üzerinden ele almaktadır. Geçen yüzyılın başından bu yana konuyla ilgili yayınlardaki (gerek genel sözlüklerdeki gerek terim sözlüklerindeki) tanımlar, hep bu hiyerarşik bakışın etkisiyle yapılmıştır. Ancak tarihî metinlerde “dil” ile “lehçe” arasında hiyerarşik bir ilişkinin kurulmadığı görülmektedir. Aynı dilin lehçeleri, dil olarak adlandırılabilir. Bunun en açık kanıtı Türk dilinin bilinen en eski sözlüğü olan *Divanü Lügati’t-Türk*’tedir. Kaşgarlı Mahmut, Türk dilinin farklı lehçelerini (farklı konuşma özellikleri gösteren kollarını) karşılaştırdığı bölümün başlığını “Türk Dilleri Üzerine Söz” (tıpkıbasım için bkz. 1990, varak 12b, “القول في بيان السن الترك”) olarak belirlemiştir (Atalay, 1985, c. I, s. 29). Kaşgarlı Mahmut’un yaşadığı dönemde Türk dilinin kolları arasındaki fark, bugüne kıyasla çok daha azdı. Yazı dili ortaktı, sadece konuşmada bazı önemsiz farklılıklar vardı. Kendisi de sözlüğünde bu durumu “Asıl lügatte, asıl kelimede değişiklik az olur. Değişmeler, ancak birtakım harflerin yerine başka harfler gelmesi yahut atılması yüzünden olur.” (Atalay, 1985, c. I, s. 30-31) diyerek de ifade etmiştir. Hâl böyleyken Kaşgarlı Mahmut, “Türk dilleri” ifadesini kullanmıştır.

20. yüzyılın ideolojik bakışıyla ilgisi olmayan, Kaşgarlı Mahmut gibi tarihî sözlük ve dilbilgisi müellifleri, “lehçe”yi, bir dilin “konuşma biçimi” olarak görmüşlerdir. Mesele böyle yaklaşıldığı takdirde, Türkiye’deki kısır tartışmalar sonlandırılabilir. Bir konuşma biçimi olarak her lehçe (veya ağız), pek tabii, dildir. Yazıya esas olan bir “konuşma dili”, aynı zamanda “yazı dili” olur. Türkiye’de, İstanbul’da konuşulan dil (lehçe/ağız), aynı zamanda yazı dilidir. Ancak Uşak’taki konuşma dilinin yazı dili olmaması, onun dil olmadığı anlamına gelmez. Aralarındaki akrabalığa veya anlaşılabilirliğe bakılmadan, ister konuşma dili ister hem konuşma hem yazı dili olsun, her ikisi de birer “lehçe/ağız” ve bu sebeple birer “dil”dir. Yazısı olsun olmasın, Türk dilinin kollarından her biri bir Türk lehçesi/ağızı, her biri bir Türk dilidir. Anlamı, ifadenin kullanıldığı bağlam belirler. *Kazakça* dendiğinde, bu ifade bağlamına göre “Kazak dili” anlamına gelebileceği gibi “Kazak lehçesi/ağızı” anlamına da gelebilir. Benzer şekilde *Osmanlıca* dendiğinde, bu ifade bağlamına göre “Osmanlı dili” anlamına gelebileceği gibi “Osmanlı lehçesi/ağızı” anlamına da gelebilir. Terimler, hiyerarşik

tanımlardan kurtarılabilirse Türk dilinin kollarını adlandırırken yaşanan karmaşanın ürünü olan polemikler de kendiliğinden ortadan kalkar. Aksi hâlde *Kazakça* mı *Kazak dili* mi yoksa *Kazak lehçesi* mi *Kazak Türkçesi* mi denmeli veya aynı şekilde *Osmanlıca* mı *Osmanlı dili* mi yoksa *Osmanlı lehçesi* mi *Osmanlı Türkçesi* mi denmeli diye sonu gelmez tartışmalarla zaman ve enerji tüketilmeye devam edilir.

Literatürde kullanılan adların türkçeye uygunluğu

Adlandırma ile ilgili meseleler, yalnızca ideolojik bakıştan kaynaklı çekişmeler değildir. Türkçenin kelime yapısı ve söz dizimine aykırı ifadelerin, literatürde yaygınlaştığı görülmektedir. Örneğin Ercilasun'un editörlüğünü yaptığı meşhur *Türk Lehçeleri Grameri* (2007) adlı meşhur kitabın bölüm başlıklarındaki *Başkurt Türkçesi*, *Kırgız Türkçesi*, *Türkmen Türkçesi* gibi tamlamalar, maksada uygun değildir. "Türk dilinde İzafet" başlıklı çalışmada Mayzel, üç tip izafet tanımlar ve bunların her birini, unsurları arasındaki anlam ilişkisine göre sınıflandırır. İkinci unsurun özel isim olduğu izafetler, Mayzel'in sınıflandırmasında birinci tip izafeler (bunlar belirtili isim tamlamalarıdır) arasında sınıflandırılmıştır (1958, s. 283): "*d*) *Kılışın subjektine (kılana, yapana) ait olduğunu gösterir: muallimin okuması.*" Bu açıklamaya göre *Türkmen Türkçesi*, *Türkmen Rusçası*, *Türkmen Farsçası* gibi sayısı arttırılabilecek tamlamalar, özel bir ilişkiyi belirtmeleri sebebiyle, bir türü adlandırmak için kullanılamazlar. "Türkmenlerin Türkçe konuşması", "Türkmenlerin Rusça konuşması", "Türkmenlerin Farsça konuşması" anlamına gelen bu tamlamalar, insanların ana dili dışında başka bir dille konuştuğunda ortaya çıkan durumu (bu "şive" demektir) ifade etmek için kullanılırlar. Yani *Türkmen Türkçesi* ifadesi "Türkçenin Türkmen lehçesi" anlamına gelmez. Benzer şekilde *Osmanlı Türkçesi* ifadesi de "Türkçenin Osmanlı lehçesi" demek değil, "Osmanlıların Türkçe konuşması" demektir. Ayrıca bir ifade, tanımında olan bir ifadeyi niteleyemez. *Limonun* tanımında "sarı olmak" varsa *sarı limon* tamlaması kurulamaz. "Yazı yazmak", *kalemin* bir özelliği ise *yazı yazan kalem* tamlaması kurulamaz. "Cinayet işleyen kişi"ye *katil* dendiği için *cinayet işleyen katil* denemez. *Türkmence* veya *Osmanlıca* Türk dillerinden ve bu sebeple Türk lehçelerinden biridir. Bu biliniyorken *Türkmen Türkçesi* veya *Osmanlı Türkçesi* tamlamaları kurulamaz. *Türk Lehçeleri Grameri*'ndeki başlıklar, Mayzel'in sınıflandırmasında, tür adı olarak ikinci tip izafetler arasında (bunlar belirtisiz isim tamlamalarıdır) tanımlanmıştır (291): "*o*) *Bir şeyin (maddenin) veya alametin bir millete münasebetini ifade eder: Rus edebiyatı, Türk musikisi, İngiliz donanması, Fransız esprisi, Ermeni şivesi.*" Bu tanıma göre, *Türk Lehçeleri Grameri*'ndeki başlıklar *Başkurt lehçesi*, *Kırgız lehçesi*, *Türkmen lehçesi* vb. olmalıydı.

Aynı kitapta geçen *Türkiye Türkçesi*, *Azerbaycan Türkçesi*, *Altay Türkçesi* gibi başlıklar da Türkçeye uygun ifadeler değildir. Bu ifadelerde, özel isimler arasında ilişki kuran bir tamlamanın, tür adı olarak kullanılmasından kaynaklanan bir kusurun yanında; belirtisiz isim tamlamalarının unsurları arasında kurulması mümkün olmayan bir ilişkinin de kurulduğu görülmektedir. Meseleye açıklık getirmesi bakımından Gemalmaz'ın, konuyla ilgili paylaştığı bir deneyiminin nakledilmesi faydalıdır (2010, s. 234, 89. dipnot): "Önceleri, *ulus ve uyruk dillerini, geleneğe uyarak ben de 'Türkiye Türkçesi', 'Azerbaycan Türkçesi', 'Türkmenistan Türkçesi'* gibi adlarla adlandırıyordum. Bir okuyucum, bu adlandırmaya, 'Ülke konuşmaz, ülke yazmaz. Ülkenin değil, yurttaşların, ülkede yaşayanların dili (ülkeyi yurt tutanların konuşması, yazısı) olur.' eleştirisini getirdi. Kendisini haklı buldum." Türkçede dil/lehçe/ağız adlandırması; soydaşlık, hemşerilik, yurttaşlık, vatandaşlık gibi aidiyet bildiren isimler üzerinden yapılır. Bu üç biçimde olur: 1.

Soydaşlık, hemşerilik, yurttaşlık, vatandaşlık gibi aidiyet bildiren isimlere /-ce/ eki (ünlü ve ünsüz uyumlarına göre dört biçimi vardır) getirilir (*Türk-çe, Kazak-ça, İngiliz-ce* gibi); 2. Tamlayanı soydaşlık, hemşerilik, yurttaşlık, vatandaşlık gibi aidiyet bildiren bir isim, tamlananda ise *dili* ibaresi olmak koşuluyla, belirtisiz isim tamlaması kurulur (*Türk dili, Arap dili, Rus dili, Tatar dili* gibi); 3. Tamlayanı soydaşlık, hemşerilik, yurttaşlık, vatandaşlık gibi aidiyet bildiren bir isimden türetilmiş bir sıfat, tamlananda ise *dil* veya *diller* ibaresi olmak koşuluyla, sıfat tamlaması kurulur (*Türki diller, Slavyan diller* gibi). Aynı yollarla lehçeler/ağızlar da adlandırılabilir: *Kazak-ça, Osmanlı-ca, Çağatay-ca, Özbek lehçesi, Türkmen lehçesi, Türki lehçeler/ağızlar* vb.

Bu hususlara dikkat edilmeden oluşturulan dil/lehçe/ağız adları, Türkçede gitgide yaygınlık kazanmaktadır. *Arabistanca/Arabistan dili, Almanyaca/Almanya dili, Rusyaca/Rusya dili* gibi ülke veya coğrafya adı üzerinden oluşturulan ifadeler, haklı olarak, Türkçeye uygun görülmezken *Çince/Çin dili, Ukraynaca/Ukrayna dili, Azerbaycanca/Azerbaycan dili* gibi ifadeler, Türkçeye uygun olmadıkları hâlde, yadırganmamaktadır. Hatta Türkçeye uygun olmayan *Azerbaycan dili* ifadesi, *Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası*’ndadır (12 Kasım 1995 – Maddə 21): “*Azərbaycan Respublikasının dövlət dili Azərbaycan dilidir. Azərbaycan Respublikası Azərbaycan dilinin inkişafını təmin edir.*” Bu tamlamalar, bir ülkede veya bölgede kullanılan dil anlamında, eksilteli yapılar olarak kabul edilse bile anlam yönüyle belirsiz ifadelerdir. Örneğin Azerbaycan’da farklı diller kullanılmaktadır. *Azerbaycan dili* ifadesiyle bunlardan hangisi kastedilmektedir? Öte yandan, eksilteli bir yapı olarak, *Azerbaycan dilleri/lehçeleri/ağızları* (“Azerbaycan’da kullanılan/lehçeler/ağızlar” anlamında) gibi çokluk eki taşıyan ifadeler kabul edilebilir. Aynı bakışla, yine eksilteli yapılar olarak kabul edilmek koşuluyla *Anadolu ağızları, Erzurum ili ağızları* gibi çokluk eki taşıyan ifadeler de kabul edilebilir. Ancak ülke, il veya bölge adıyla kurulan böyle tamlamalar, dil bilimi ölçütlerine göre yapılmış dil/lehçe/ağız sınıflandırmasında başlık olarak kullanılamazlar.

Tamlayanı ülke adı olan bir tamlamanın dil/lehçe/ağız adlandırılmasında kullanılamayacağı dikkate alındığında, *Türkiye Türkçesi* ifadesinin kabul edilmeyeceği açıktır. Bu ifadeyi kabul etmeyenler başka adlar önermişlerdir. Örneğin Gemalmaz, *Türkiye Türkçesi* yerine *Türkiyelice* ifadesini önermiştir. Ülke aidiyeti bildiren bir isim üzerinden; *Fransız-ca* (Fransalı-ca), *İtalyan-ca* (İtalyalı-ca) gibi ifadelere benzetilerek türetilen bu ifade, Gemalmaz’a göre Türkiye’de kullanılan Türkçeyi, dünya genelinde kullanılan Türk dillerinden ayırmak için uygundur (2010, s. 231-232). Türkçeye uygun olmakla birlikte, *Türkiyelice* ifadesi, *Türkiye Türkçesi* kadar bile kabul görmemiştir. Esasında Türkiye’de kullanılan Türkçeyi, diğerlerinden ayırmak üzere önerilecek hiçbir ifadenin kabul görmesi mümkün değildir. Çünkü Türkiye’de kullanılan dil için *Türkçe* ve *Türk dili* ifadeleri Türkiye’de yerleşmiştir. *Türkçe* ifadesi Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda yerini almıştır (7 Kasım 1982 – Madde 3): “*Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir.*” Gerek halk arasında gerek kurumsal yazışmalarda gerekse eğitim-öğretim sürecinde *Türkçe* ve *Türk dili* ifadeleri, Türkiye’de konuşulan/yazılan dil için kullanılmaktadır. Dünya genelinde kullanılan Türk dilleri ile Türkiye’de kullanılan Türkçeyi birbirinden ayırmak, Türkoloji disiplininin meselesidir. Türkiyeli Türkologlar, *Türkçe* ve *Türk dili* ifadelerinin Türkiye’de yaygın ve yerleşmiş karşılığını kabul etmeli, bu ifadelerin anlamını Türkoloji literatürüyle sınırlı olsa bile, değiştirmeye çalışmaktan vazgeçmelidir. Yapılması gereken, dünya genelinde kullanılan Türk dillerine, Türkçeye

uygun, pratik ve kabul edilebilir bir ifade bulmaktır. Bunu yapmak çok daha kolaydır. Çünkü dünya genelinde kullanılan Türk dillerini adlandırma meselesi, geniş halk kitlelerini ilgilendirmemektedir.

Sonuç

Türkçe ve *Türk dili* ifadeleri hem Türkiye’de kullanılan standart dil (İng. *Turkish*) için kullanılmaktadır. Ancak bu ifadeler, Türkoloji literatüründe dünya genelinde kullanılan Türk dillerini (İng. *Turkic languages*) karşılamak üzere de kullanılmaktadır. Türkiye’deki Türkoloji çevrelerinde, bu ayrım için üzerinde uzlaşmış karşılıklar yoktur. Çünkü “dil”, “lehçe”, “şive”, “ağız” gibi terimlerin tanımlarında önemli farklılıklar vardır. Farklı bakış açılarının ürünü olan bu farkların, yer yer ideolojik temeli de vardır.

“Dil”i millet olmanın koşulu sayan görüşe göre dünyadaki tüm Türkler bir millettir ve bu milletin dili *Türkçedir* / *Türk dilidir*. Farklı dillerden bahsetmek, milleti bölme amacına hizmet eder. Dolayısıyla *Türk dilleri* ifadesinin yerine *Türk lehçeleri* ifadesi kullanılmalıdır. Daha çok Türkiye’de benimsenen ve art zamanlı bakışla yapılan bu tanımlarda bir hiyerarşi vardır. “Lehçe”, “dil”in sınırları içinde; “ağız” ise “lehçe” sınırları içinde tanımlanmıştır. Hatta birbiriyle tarihî ilişkisi olan (bu sebeple birbirine daha yakın olan) lehçeler için “şive” terimi kullanılmıştır.

Söz konusu kavramları, Türkiye’de “anlaşılabilirlik” üzerinden, eş zamanlı bakış açısıyla tanımlayanlar da vardır. Bu yaklaşıma göre, anlaşılabilirlik az olduğundan, *Türk lehçelerinden* değil, *Türk dillerinden* söz edilmelidir.

Türkiye’deki tartışmaya, doğrudan katılmamakla birlikte, yabancı Türkologlar, *Türk dilleri* ifadesini kullanmayı tercih etmişler, ancak bağlamına göre *Türk lehçeleri* dendiği de olmuştur.

Tarihî metinlere bakıldığında, terimlere hiyerarşik yaklaşılmadığı görülür. *Türk dilleri* ve *Türk lehçeleri* ifadelerinin her ikisi de bağlamına göre kullanılmıştır. *Lehçe-i Osmani* yanında *Lisan-ı Osmani* ifadelerine de rastlanır.

Görüldüğü üzere ister art zamanlı ister eş zamanlı bakış açısıyla yapısın, tüm tanımlarda bir hiyerarşi vardır. Öncelikle bu hiyerarşik kurgudan vazgeçilmelidir. “Lehçe”, “konuşma dili” anlamında, “yazı dili”nin karşıtıdır. Bazı lehçeler (konuşma dilleri), aynı zamanda yazı dili olarak da kullanılabilir; ancak ister yazı dili olsun ister olmasın her lehçe bir dildir. Yani “dil” ile “lehçe” arasında hiyerarşik bir ilişki yoktur. Benzer şekilde “lehçe” ile “ağız” arasında kurulan hiyerarşik ilişkinin de sınırları belirsizdir. “Lehçe”ye bağlı “ağız” sınıflandırmaları sağlıklı bir şekilde yapılamamaktadır. “Lehçe/ağız” (İng. “dialect”) sınıflandırmaları, siyasi veya idari sınırlara göre yapılmamalıdır. *Anadolu Ağızları*, *Erzurum İli Ağızları* gibi ifadeler, dil bilimi esaslarına göre yapılmış bir sınıflandırmanın başlıkları olamazlar. Lehçeler/ağızlar arası ilişkiler; ses örgüsü, kelime yapısı, söz dizimi ve söz varlığı üzerinden eş zamanlı bakışla yapılmalıdır. Ancak sınıflandırmada “anlaşılabilirlik”, bir ölçüt olarak kullanılamaz.

Bir konuşma bozukluğu olarak “şive” (İng. “accent”) terimi lehçe/ağız sınıflandırmalarda kullanılamaz. Ancak ana dilleri, yaşadıkları ülkenin resmî dilinden farklı olan azınlık toplumların mensubu bireylerin, resmî dili konuşurken sergiledikleri ortak konuşma bozukluklarının, ağız bilimi çalışmalarında nasıl değerlendirileceği hususunda henüz bir uzlaşma sağlanmış değildir.

Tanımlar arasında hiyerarşi ortadan kaldırıldığında Türkiye’de kullanılan bazı adlandırma tartışmaları da ortadan kalkar. *Kazakça* dendiğinde, bu ifade bağlamına göre “Kazak dili” veya “Kazak lehçesi” anlamına gelir. Benzer şekilde *Osmanlıca* ifadesi de bağlamına göre “Osmanlı dili” veya “Osmanlı lehçesi” anlamına gelir.

Türkiye’de Türk dillerinin/lehçelerinin/ağızlarının adlandırılmasında kullanılan kimi ifadeler, Türkçeye uygun değildir. *Türkmen Türkçesi* gibi belirtisiz isim tamlaması yapısında olmakla beraber, “Türkmenlerin konuştuğu/yazdığı Türkçe” biçiminde iki özel isim arasında bir anlam ilişkisi kuran ifadeler, tür adı olarak kullanılamazlar. *Türkmen Türkçesi*, *Türkmen Farsçası*, *Türkmen Çincesi*, *Türkmen Almancası* gibi ifadeler, Türkmenlerin ana dili dışında bir dil konuşurken ortaya çıkan konuşma tipi olarak “şive” anlamına gelir. Yani *Türkmen Türkçesi* ifadesi, “Türkçenin Türkmen lehçesi” anlamına gelmez. Ayrıca *Türkmencenin*, bir Türk dili/lehçesi/ağız olduğu biliniyorken *Türkmen Türkçesi* demek, *sarı limon*, *yazı yazan kalem*, *cinayet işleyen katil* demek gibidir.

Türkiye’de yapılan bir diğer adlandırma yanlışı da ülke, il veya bölge adlarından dil/lehçe/ağız adı oluşturmaktır. *Arabistanca/Arabistan dili*, *Almanyaca/Almanya dili*, *Rusyaca/Rusya dili* gibi ifadeler Türkçeye uygun değildir. Ancak aynı yolla oluşturulmuş *Çince/Çin dili*, *Ukraynaca/Ukrayna dili*, *Azerbaycanca/Azerbaycan dili* gibi ifadeler gitgide yaygınlaşmaktadır. Türkçede dil/lehçe/ağız adlandırması adlandırılması, soydaşlık, hemşerilik, yurttaşlık, vatandaşlık gibi aidiyet bildiren isimler üzerinden yapılır: *Türkçe/Türk dili*, *Arapça/Arap dili*, *Türki diller*, *Slavyan diller* gibi. Ülke, il veya bölge adının tamlayan olarak kullanıldığı bazı tamlamalar, ayrıca bir belirsizlik barındırırlar. Azerbaycan’da pek çok dil konuşuluyorken *Azerbaycan dili* gibi bir ifadede bunlardan hangisinin kast edildiği belli değildir. Böyle tamlamalar, tamlananda çokluk eki olması koşuluyla, eksilteli bir yapı olarak kabul edilebilir: *Azerbaycan dilleri* (Azerbaycan’da konuşulan diller / Azerbaycanlıların dilleri). Benzer eksilteli yapılar lehçe/ağız adlandırması için de geçerlidir: Erzurum ili ağızları (Erzurumluların ağızları). Ancak ülke, il veya bölge adı üzerinden oluşturulan böyle ifadeler, dil bilimi ölçütlerine göre yapılmış bir sınıflandırmanın başlığı olamaz.

Tamlayanı ülke adı olması sebebiyle *Türkiye Türkçesi* ifadesi de kabul edilemez. Türkçeye uygun olamamakla birlikte, Türkiye’de kullanılan standart dili, dünya genelinde kullanılan Türk dillerinden ayırmak üzere kullanılan bu ifade, Türkoloji çalışmalarıyla sınırlı kalmıştır. Bu ifadenin yerine Türkçeye uygun başka ifadeler de önerilmiş, ancak bunlardan hiçbirini kabul görmemiştir. Çünkü Türkiye’deki standart dil için resmî olarak kullanılan *Türkçe* ve *Türk dili* ifadeleri, ülke genelinde çoktan benimsenmiş ve yerleşmiştir. Bu ifadelerin yerine önerilen *Türkiye Türkçesi* ifadesinin veya önerilecek başka ifadelerin benimsenmesi çok zordur. Bu sebeple dünya genelinde kullanılan Türk dili için, Türkçeye uygun ve pratik bir ifade bulmak daha kolay olacaktır.

Kaynakça

- Arat, R. R. (1987). *Makaleler* (Cilt 1; O. F. Sertkaya, Haz.). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Bang-Kaup, W. (1916). Studien zur vergleichenden Grammatik der Türkssprachen. *Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Philologisch-Historische Klasse*, 23, 522–535.
- Baskakov, N. A. (1988). *Istoriko-tipologičeskaja fonologija tjurkskih jazikov*. Nauka.
- Demir, N. (2006). Türkiye’de dil-lehçe-şive-ağız tartışmaları. İçinde A. Menz & C. Schroeder (Ed.), *Türkiye’de dil tartışmaları* (ss. 119–146). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Deny, J., vd. (1959). *Philologiae Turcicae Fundamenta* (Cilt 1). Franz Steiner Verlag.
- Doerfer, G. (1997). Türk şiveleri mi, Türk dilleri mi? Türk dilleri! (M. Ölmez, Çev.). İçinde T. Tekin (Haz.), *Türkoloji eleştirileri* (ss. 291–293). Simurg Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (Ed.). (2007). *Türk lehçeleri grameri*. Akçağ Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2019). *Türk dünyası üzerine incelemeler*. Akçağ Yayınları.
- Gemalmaz, E. (2010). Öğrenme ve uygulama dilleri. İçinde C. Alyılmaz & O. Mert (Haz.), *Türkçenin derin yapısı* (ss. 225–249). Belen Yayıncılık.
- Kaplan, M., vd. (1993). *Yeni Türk edebiyatı antolojisi* (Cilt 2). Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Kaşgarlı Mahmut. (1985). *Divanü Lûgati’t-Türk* (B. Atalay, Çev., Cilt 1). Türk Dil Kurumu.
- Kaşgarlı Mahmut. (1990). *Dîvânü Lûgati’t-Türk tıpkıbasım*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü* (2. bs.). Türk Dil Kurumu.
- Menges, K. H. (1968). *The Turkic languages and peoples: An introduction to Turkic studies*. Otto Harrassowitz.
- Mayzel, S. S. (1958). Türk dilinde izafet (A. İnan, Çev.). *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 61, 279–313. (Özgün eser 1957 yılında yayımlanmıştır.)
- Özkan, N. (2025). *Ahmet Cevdet Paşa’nın dilbilgisi (Kavâ’id) kitapları*. Türk Dil Kurumu.
- Polat, N. H. (Haz.). (2024). *Ömer Seyfettin bütün eserleri*. Türk Dil Kurumu.
- Radloff, F. W. (1882a). *Vergleichende Grammatik der nördlichen Türkssprachen: Phonetik*. Leipzig.
- Radloff, F. W. (1882b). *Die Lautalternation und ihre Bedeutung für die Sprachentwicklung, belegt durch Beispiele aus den Türkssprachen*. Leipzig.
- Radloff, F. W. (1960). *Opıt slovaryja tyurkskih narečij* (Cilt 1–4). Moskova.
- Sağol, G., vd. (2004). *Türkçe sarf ve nahiv: Eski Lisan-ı Osmanî sarf ve nahiv*. Türk Dil Kurumu.
- Şemseddin Sami. (2023). *Kamus-ı Türkî* (P. Yavuzarslan, Haz.). Türk Dil Kurumu.
- Tekin, T. (1978). Türk dilleri ailesi-I. *Türk Dili*, 37(318), 178–184.
- Tekin, T. (1980). Türk dilleri ailesi-II. *Genel Dilbilim Dergisi*, 2(7–8), 72–85.
- Tekin, T. (1997). Türk dilleri ailesi-III. İçinde *Türkoloji eleştirileri* (ss. 352–367). Simurg Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük* (9. bs.). Türk Dil Kurumu.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Yavuzarslan, P. (Haz.). (1998). *Tarihî Türk şiveleri* (3. bs.). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Etnotoponimlerin semantik sınıflandırılması ve incelenmesinin bazı sorunlarına dair

*Cemile Meherremova**

Giriş

Etnotoponimlerin (etnik yer adları) incelenmesi yalnızca dil bilimi açısından değil; tarih, etnografya, coğrafya ve kültüroloji gibi alanlar için de büyük bir önem taşımaktadır. Boy, kabile, etnik grup ve halk adları gibi etnonimlerden türeyen toponimler, insanlığın etnik tarihinin derin izlerini muhafaza eden dil bilimsel kaynaklardır. Tam da bu hususu göz önünde bulunduran seçkin toponimi uzmanı bilim insanı Adil Bağırov, toponimlerin incelenmesinin etnik tarihimizin aydınlatılmamış sayfalarına ışık tuttuğunu; halkımızın etnogenezi, etnografyası, dili ve coğrafyasının daha derinlemesine öğrenilmesine imkan tanıdığını belirtmiştir(Bağırov, 2008:4).

Araştırmanın güncelliği (özgünlüğü/önemi), etnotoponimlerin sistematik semantik sınıflandırma ilkelerinin henüz tam anlamıyla geliştirilmemiş olması ve bu alanda ortak bir metodolojik yaklaşımın bulunmaması ile ilgilidir. Özellikle Şahbuz ve Babek rayonları (ilçeleri) gibi spesifik bölgelerden derlenen toponimik materyaller üzerinde yürütülen çalışmalar, hem teorik hem de uygulamalı açıdan yeni bilimsel sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamaktadır.

Semantik sınıflandırma ilkelerine yönelik yaklaşımlar

Dünya onomastiğinde (ad bilimi) etnotoponimlerin incelenmesi yüzyıllık bir geleneğe sahip olsa da bunların sistematik semantik (anlam bilimsel) sınıflandırma ilkelerinin geliştirilmesi, güncelliğini hâlâ koruyan karmaşık bir teorik sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Etnotoponimlerin semantik açıdan incelenmesi; anlamlarının, oluşum esaslarının, iç yapılarının ve içerik bakımından çeşitli türlerinin belirlenmesi, çağdaş onomastiğin en önemli yönelimleri arasında yer almaya devam etmektedir. Çeşitli ülkelerde yürütülen çalışmalar; etnotoponimlerin semantik açıdan son derece zengin bir sözlüksel-tematik alanı kapsadığını göstermektedir. Bu adlar eş zamanlı olarak hem coğrafi adlandırma hem etnik kimliklendirme hem de tarihi hafıza işlevlerini yerine getirmektedir. Tam da bu çok işlevlilik, etnotoponimler için özel semantik sınıflandırma ilkelerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. 2021 yılında Cambridge University Press tarafından yayımlanan “Yer Adları: Toponimi ve Toponomastikte Yaklaşımlar ve Perspektifler” adlı kitabın giriş bölümünde, toponimlerin yüzyıllar boyunca sosyokültürel bilgileri muhafaza etmesine ve çeşitli etkilerden payını almasına dikkat çekilmektedir. İşte bu yönüyle, toponimlerin semantik olarak sınıflandırılmasının, özel bir metodoloji gerektiren bir süreç olduğu vurgulanmaktadır(Cacciafoco, 2021:1-23).

Onomastların (ad bilimi uzmanlarının) genel olarak toponim sistemlerine atfettikleri bazı özellikler, bu sistemin özel bir türü kabul edilen etnotoponimler için de geçerlidir. Özbek bilim insanı Feruza Xayitova'nın da belirttiği üzere, yer adlarının sınıflandırılması tek bir ilkeye dayandırılmaz; çünkü her bir ad grubu, hatta toponimlerin kendisi bile son derece çeşitlilik gösteren nitelikler barındırmaktadır(Khayitova, 2020:74).

*Arş. Gör. Anea Filoloji Nahcivan Azerbaycan cemilenihatmeherremova@gmail.com

Etnotoponimlerin semantik (anlam bilimsel) özellikler temelinde sınıflandırılmasını birkaç biçimde gerçekleştirmek mümkündür. Bunlardan birincisi; ekzonim (dış ad) ve endonim (iç ad) temelinde oluşmuş toponimlerin ayırt edilmesi ve bu doğrultuda analiz edilmesidir. Ekzonim denildiğinde, diğer halklar ya da dış gruplar tarafından belirli halklara ve etnik gruplara verilen adlar kastedilmektedir (Nordquist, 2025). Eğer bir toponim, tam olarak bu tür verilmiş adlar temelinde şekilleniyorsa bunu "ekzonim tabanlı etnotoponim" olarak adlandırmak mümkündür. Örneğin "Gürcü" adı bir etnonim olarak, günümüzde bu adı taşıyan halka İran dilli gruplar tarafından verilmiş bir addır (Muravyov, 2022). Bazı kaynaklara göre bu ad "kurtlar ülkesinin sakinleri", bazı kaynaklara göre ise "Aziz Georgi'nin ülkesi" anlamında kullanılmıştır (Hitchins, 2001:460-461). Gürcüler kendilerini *Kartvelebi*, ülkelerini ise *Sakartvelo* olarak adlandırmaktadır. Dolayısıyla "Gürcistan" adı, ekzonim temelinde oluşmuş bir toponimdir.

Endonim veya otonim (öz ad) denildiğinde ise bir halkın kendi kendine verdiği adlar kastedilmektedir. Örneğin Ermenilerin kendi kendilerini adlandırma biçimi "Hay" olduğu hâlde, komşu halklar onları sonradan gelip yerleştikleri bölgenin adına istinaden "Ermen / Armani" olarak adlandırmışlardır. Hâlbuki "Ermen", Anadolu ve Kafkasya coğrafyası arasındaki bölgelerde tarihsel olarak yurt edinmiş bir Türk boyunun adıdır. Yazarlardan biri, Van Gölü çevresinde yer alan küçük bir Urartu vilayetinin adı olan "Armenia"nın, günümüz Ermenilerinin ataları kabul edilen Hay-Friglerin bölgeye gelmesinden önce de var olduğunun bilinen bir gerçek olduğunu yazmaktadır. Frigler bölgeye göç ettikten sonra "Ermeni" adını benimsemişlerdir. Bu açıdan yaklaşıldığında, kendilerini bugün de "Hay" olarak adlandıran topluluk, Van Gölü kıyılarına geldikten sonra çevredekiler tarafından etnik kimlikten ziyade bölgesel kimlik temelinde "Ermeni" olarak anılmıştır. Başka bir deyişle, çevre kabileler ve halklar, Balkanlar'daki Frigya'dan gelen Haylara "Ermeni" adını vermişlerdir (Kelbizada, 2025:2). Demek ki günümüzde Hayların ülkesi anlamında yanlış bir biçimde kullanılan "Armenia" veya "Ermenistan" adı, ekzonim tabanlı bir toponimdir.

Şahbuz ve Babek rayonları (ilçeleri) sınırları içinde yaygın olarak görülen toponimlerin analizi, bu bölgede hem ekzonim hem de otonim (endonim) temelinde oluşmuş etnotoponimlerin var olduğunu söylemeye dayanak oluşturmaktadır. Örneğin "Sir/Sirak" boy adı bir ekzonim; "Uz" boy adı ise Oğuzların kendi kendilerini adlandırma biçimi, yani bir endonimdir (otonim). Bu açıdan bakıldığında, Sir Türklerinin adı ile bağlantılı olarak şekillendiğini ileri sürdüğümüz "Sirab" toponimi ekzonim tabanlı; "Payız" (Bey uz) ve "Külüs" (Kul/kul uz) gibi toponimler ise otonim veya endonim temelinde oluşmuş etnotoponimlerdir. Ancak bu tür bir sınıflandırma, toponimi (yer adları bilimi) çalışmalarında şimdilik sınırlı bir nitelik taşımaktadır.

Bazı yazarlar, toponimlerin semantik (anlam bilimsel) sınıflandırmasını yaparken daha karmaşık sistemlere başvurmuşlardır. Örneğin A. V. Superanskaya, yer adlarının semantik sınıflandırmasını gerçekleştirirken bunların "sözcüksel ögenin kökeni" veya "dilsel-etnik aidiyet" temelindeki sınıflandırma ilkelerini ileri sürmüştür (Superanskaya, 1967:38-41). Bu ilkelerden birincisi, adı oluşturan sözcüksel ögenin kökeni ilkesidir. Araştırmacı bunu "adlandırma (nominasyon) kaynağı ilkesi" olarak adlandırmaktadır. Yani bu tür bir semantik sınıflandırmada adlandırma eyleminin kendisi değil; etnotoponimin oluşumuna katılan etnonimin yapısındaki sözcüksel öğelerin kökeni belirlenmekte ve sınıflandırma bu doğrultuda yapılmaktadır. Bu tür bir sınıflandırmada, oluşumunda tek bir dile ait sözcüksel öğelerin rol oynadığı etnotoponimler ile farklı dillere ait sözcüksel öğelerin birleşimiyle şekillenmiş etnotoponimler birbirinden ayırt edilmektedir.

Yukarıda da belirttiğimiz üzere, Superanskaya'nın adların sınıflandırılmasında öne sürdüğü diğer ilke "dilsel-etnik aidiyet" ilkesi olmuştur. Özü itibarıyla bu ilkeyi adlandırma kaynağı

ilkesinden ayıran oldukça hassas detaylar mevcuttur. Durum böyle olunca, sınıflandırma hususunda bazı karmaşıklıklar ortaya çıkabilmektedir.

Semantik analizler esnasında uygulanan sınıflandırma biçimlerinden biri de doğrudan bir halkın veya etnik grubun adının yer adı hâline gelmesiyle (toponimleşmesiyle) oluşan coğrafi adlar ile betimleyici unsurlar barındıran etnotoponimlerin birbirinden ayırt edilmesidir. Bu tür bir sınıflandırmada etnotoponimlerin en yaygın anlamsal (semantik) tipini, herhangi bir halk, kabile, boy, soy veya etnik topluluğun adının doğrudan bir coğrafi nesneye aktarılmasıyla meydana gelen adlar oluşturmaktadır. V. Hayitova makalesinde, Büyük Britanya topraklarında ve Amerika kıtasında yer alan birtakım adların bu şekilde yapılandığına dair örnekler sunmuştur. Yazar; Kansas, Massachusetts, Dakota, Utah (Amerika Birleşik Devletleri'nde); Essex, Cornwall, Devon, Dorset (İngiltere'de) gibi adların ya Amerika kıtasının yerli kabile isimlerinden ya da eski Anglosakson İngiliz kabilelerinin adlarından (East Saxons → Essex, Dornsaete → Dorset, Dumnonii → Devon) türediğini belirtmektedir (Khayitova, 2020:76).

Türk halklarının yaşadığı coğrafyalardaki etnotoponimlerin önemli bir kısmı doğrudan boy adlarından oluşmuştur. Orta Asya'da Kazak, Kırgız, Özbek, Türkmen, Nogay, Kıpçak, Oğuz, Peçenek gibi boy adları; onlarca, hatta yüzlerce hidronime (su adı), oikonime (yerleşim yeri adı) ve oronime (dağ/dağlık alan adı) dönüşmüştür.

Yürüttüğümüz analizler; Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti topraklarında yer alan Yaycı, Halac, Karhun (Şerur ilçesi), Kengerli (Kengerli ilçesi), Halilli (Babek ilçesi), Karababa ve Kolanı (Şahbuz ilçesi) toponimlerinin tam olarak bu kategoriye dâhil edilebilecek yer adları olduğunu göstermektedir.

Bu sınıflandırmada, toponimlerin daha büyük bir kısmını ise tasviri (betimleyici) ögeler barındıran etnotoponimler oluşturmaktadır. Kimi durumlarda bu tasviri ögeler etnik grupların dış görünüşünü, giyim kuşamını veya alametlerini (atributlarını); kimi durumlarda ise sosyal statülerini ifade etmektedir. Örneğin, Şahbuz bölgesinde bir zamanlar var olmuş olan Karababa köyünün adı, Karapapah Terekemelerinin adı temelinde şekillenmiştir. Terekemelerin özel bir grubu, başlarına kara renkli kuzu derisinden yapılmış kalpak (papah) koydukları için bu betimleyici unsur onları ayırt etmek amacıyla kullanılmış; sonraları "Terekeme" sözcüğü ortadan kalkarak "Karapapah" tasvirinin kendisi bir etnonime dönüşmüş ve bu etnonim temelinde de ilgili etnotoponim meydana gelmiştir. Bu kategoriye dâhil edilen etnotoponimlerin diğer bir önemli kısmını ise sosyal statü ile etnonimlerin birlikte oluşturduğu yer adları teşkil etmektedir. Bu açıdan "Kul-Uz" (Külüs) ve "Bey-Uz" (Payız) gibi adlar dikkat çekmektedir.

Etnotoponimlerin semantik (anlam bilimsel) analizinin yapılması sırasında en çok dikkat edilmesi gereken hususlardan biri, halk etimolojisi ile bilimsel etimolojinin birbirinden ayırt edilmesi meselesidir. Halk etimolojisine dayalı açıklamalar sırasında, etnotoponimlerin köken anlamı çoğu zaman değişikliğe uğrayabilmektedir. Bunun sonucunda ise çoğunlukla uydurma semantik açıklamalar ortaya çıkabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında halk etimolojisi, yer adlarının semantik olarak araştırılmasını zorlaştırmaktadır. Buna karşın halk etimolojisi, halkın adların anlamını nasıl algıladığını gösteren oldukça değerli bir bilgi kaynağıdır.

Örneğin, 2013 yılına kadar bağımsız bir idari birim olarak varlığını sürdüren, söz konusu yılda ise lağvedilerek Şahbuz şehrinin idari bölgesine dâhil edilen Karababa köyünün adının açıklanmasında bu tür bir durumla karşılaşmaktayız (Naxçıvan Muxtar Respublikasının Şahbuz rayonunun inzibati arazi bölgüsünde kısmen deyişiklikler edilmesi haqqında..., 2013). Halk etimolojisine göre köyün, güya 18-19. yüzyılın başlarında maiyetiyle (reayasıyla) birlikte Karabağ'dan gelerek bölgeye yerleşen "Karababa" adlı bir beyin adıyla bağlantılı olduğu

rivayet edilir. Güya Karababa Bey, başlangıçta maiyetiyle birlikte Karabağ'da yaşamış; Karabağ Hanı ile arası açıldıktan sonra Nahçıvan bölgesine yerleşerek bir yerleşim yeri kurmuştur. Oysa derinlemesine yapılan semantik analizler, bu yer adının "Karapapah" Terekemelerinin adından şekillendiğini kanıtlamaktadır.

Uygulanan yöntemlerin uygunluğu meselesi ve metodolojik problemler

Önemli hususlardan biri, etnotoponimlerin semantik (anlam bilimsel) analizi yapılırken kullanılan yöntemlerin doğruluğudur. Bu sağlanmadan doğru bilimsel-teorik analizler gerçekleştirmek neredeyse imkânsızdır.

Etnotoponimlerin semantik açıdan incelenmesi ve sınıflandırılması için dünya dil biliminde çok çeşitli metodolojik yaklaşımlardan yararlanılmaktadır. Farklı ekoller, değişik yöntem kombinasyonları uygulayarak etnotoponimlerin semantik özelliklerini belirlemeye çalışmaktadır. Ancak çoğu ekol için ortak ilke, "multimetodolojik" (çoklu yöntemli) yaklaşımdır. Diğer bir deyişle semantik analiz; tarihî, dil bilimsel, etnografik ve coğrafi yöntemlerden sentez hâlinde faydalanmanın bir zorunluluk olduğu bir alandır. Toponimlerin gelişim tarihini izlemek için "tarihî-karşılaştırmalı yöntem"den, aynı yapıdaki adları gruplandırmak için "tipoloji yöntemi"nden, adların coğrafi alanını belirlemek için "coğrafi haritalama yöntemi"nden, adların yayılım yoğunluğunu ve kullanım sıklığını ölçmek için "istatistiksel yöntem"den, toponimlerin köken anlamını bulmak için "etimolojik yöntem"den, adın mevcut ve tarihî anlamlarını araştırmak için ise "semantik yöntem"den yararlanmak oldukça faydalıdır.

Bu yöntemlerin tamamı, Şahbuz ve Babek rayonları (ilçeleri) sınırları içinde yaygın olarak görülen etnotoponimlerin semantik analizi sürecinde uygulanabilir. Yapılan incelemeler; hem Orta Asya hem de Kafkasya-Anadolu bölgelerinde toponimi üzerine çalışan bilim insanlarının büyük bir kısmının (Z. Dosimov, S. Karayev, N. Okhunov, G. Geybullayev, A. Bağirov, F. Rzayev, A. İmanlı vb.) bu tür yaklaşımları benimsediğini göstermektedir.

Semantik katmanların belirlenmesi meselesi

Etnotoponimlerin semantik (anlam bilimsel) analizi ve sınıflandırılması sürecindeki önemli hususlardan biri de bunların semantik katmanlarının belirlenmesi meselesidir. Bilindiği üzere etnotoponimlerin semantik içeriği sabit ve statik değildir. Bu içerik, tarihin akışı içinde değişebilir, yeni anlam özellikleri kazanabilir ve bazen de eski anlamını tamamen yitirebilir. Diyakronik (tarihsel/art zamanlı) semantik analiz, yani etnotoponimlerin semantik değişiminin zaman ekseninde izlenmesi, etnotoponimlerin tam anlamıyla kavranabilmesi için hayati bir öneme sahiptir. Kimi durumlarda bu tür araştırmalar, yok olmuş ve adı tarih sahnesinden silinmiş etnik grupların bile tespit edilmesine olanak tanıyabilmektedir.

Unutmamak gerekir ki V. A. Nikonov'un (1965) "toponimik kanunlar" terminolojisine göre yer adları, dilsel değişimlere karşı çok daha dirençlidir. Dil, dil bilimsel yapısını değiştirse bile toponimler eski biçimlerini muhafaza edebilirler. Bu açıdan bakıldığında, bazen bir etnik grup ortadan kalksa dahi onun adı yer adlarında yaşamaya devam edebilir. İşte bu nitelik, etnotoponimleri tarihin en güvenilir kaynaklarından biri hâline getirmektedir.

Bu doğrultuda, genel olarak Azerbaycan ve özel olarak ele alındığında Nahçıvan etnotoponimi sahasındaki toponimlerin semantik katmanlarının belirlenmesi, son derece önemli hususları gün yüzüne çıkarmaktadır. Tam da bu tür bir yaklaşım temelinde seçkin dil bilimci Firudin Rzayev tarafından yürütülen çalışmalar, bu bölgenin en eski sakinleri olan çeşitli Türkçe konuşan (Türk dilli) boyların adlarının belirlenmesine imkan sağlamıştır.

Şahbuz ve Babek rayonları topraklarındaki etnotoponimlerin semantik katmanlarının belirlenmesi de bizlere önemli hipotezler ileri sürme ve bunları temellendirme imkânı tanımıştır. Mümkün mertebe etnotoponimlerin ilk semantik (arkaik) katmanı, tarihî kaynaklar ve halk hafızası esas alınarak tespit edilmiştir. Tarihî süreçlerin etnotoponimlerin semantik dönüşümüne (transformasyonuna) olan etkilerinin aydınlatılması amacıyla orta (tarihî) semantik katmana dikkat gösterilmiştir. Orta katmanın belirlenmesinde; bölgeyi farklı dönemlerde işgal etmiş yahut nüfuzu altına almış devletlerin resmî kurumları veya tezkirecileri tarafından kaleme alınmış verilerin analizi büyük bir önem taşımaktadır. Tam da bu açıdan, Osmanlı idaresi döneminde hazırlanmış mufassal defterler ile Çarlık Rusyası'nın sömürgecilik döneminde Rus memurlarınca yazılmış rapor niteliğindeki eserler tetkik edilmiştir. Etnotoponimlerin günümüzdeki (senkronik) semantik katmanı ise doğal olarak sistemleştirme yapılabilmesi için önem arz etmektedir. Bazı yazarlara göre bu üç katmanlı semantik analiz, etnotoponimlerin tam manasıyla anlaşılmasının yegâne metodolojik yoludur.

XXI. yüzyılda etnotoponimlerin semantik (anlam bilimsel) açıdan araştırılmasına yönelik bir dizi yeni yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar; geleneksel dil bilimi yöntemlerini zamanın gereksinimlerini karşılayan yeni metodolojilerle (bilişsel dil bilimi, derlem dil bilimi, CBS-mekânsal analiz, diyakronik veri analizi) birleştirerek etnotoponimlerin semantik incelenmesini yeni bir aşamaya taşımıştır. Yürüttüğümüz çalışmalar; Çinli bilim insanlarının araştırmalarında CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) teknolojisi ile toponim semantiğinin bir araya getirilmesinin bu alandaki en yenilikçi yaklaşımlardan biri olduğunu göstermektedir (Liu ve b., 2024:1-28). Bu yöntemin uygulanması, etnotoponimlerin semantik içeriğini coğrafi mekân üzerinde görselleştirmeye olanak tanımaktadır.

Peki, etnotoponimlerin semantik analizi ve sınıflandırılması neden önemlidir? İşte bu sorunun aydınlatılması, araştırmanın değerini gözler önüne sermektedir. Bilindiği üzere etnotoponimlerin semantik içeriği, üstlendikleri işlevlerle doğrudan bağlantılıdır. Bu işlevler farklı araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde yorumlansa da neredeyse tüm araştırmacıların ortak görüşlerini yansıtan işlevler de mevcuttur.

M. Turidibekov bunları şu şekilde belirlemiştir:

Tarihî işlev: Etnik göç yollarını gösterir.

Etnografik işlev: Etnik grupların yerleşim haritasını yansıtır.

Dil bilimsel işlev: Yok olmuş dillerin izlerini muhafaza eder.

Kültürel işlev: Halkların maddi ve manevi kültürünü yaşatır.

Arkeolojik işlev: Yazılı kaynakların dışındaki bilgileri sunar (Turidibekov, 2021:22-24)

Azerbaycanlı bilim insanı Natig Babayev'in görüşleri de yukarıda belirtilen işlevleri barındırmaktadır. Yazar, makalelerinden birinde herhangi bir bölgenin toponimik sisteminin, orada tarihsel olarak yurt edinmiş boy birliklerinin ve sonraları bünyesinde küçük etnik grupları da birleştiren halkların dil imkânları sayesinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Dolayısıyla etnotoponimlerin semantik fonu, aynı zamanda etnik tarihin temel kaynağı rolünü üstlenmektedir.

Etnotoponimlerin semantik analizinin siyasi bir işlevi de bulunmaktadır. Tam da bu tür araştırmalar; sonradan siyasi amaçlarla değiştirilen adlar üzerinden devletlerin politikalarının değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Örneğin, tarihsel olarak Şahbuz bölgesinin idaresinde bulunmuş, sonraları ise çeşitli süreçlerin sonucunda Ermenistan'a "hediye edilmiş" yerleşim yerlerinin adlarının değiştirilmesi ve bunlara yönelik bir "toponimik soykırımın" yürütülmesinin nedenleri, ancak değiştirilen bu toponimlerin semantik içeriğinin aydınlatılması bağlamında kavranabilir. Kimi zaman değiştirilen toponimler o kadar derin bir

etnosemantik içerik barındırmıştır ki bunların değiştirilmesi vasıtasıyla tarihî gerçeklerin de ortadan kaldırılmasına yeltenilmiştir.

Sonuç

Böylelikle yürütülen çalışmalar; semantik (anlam bilimsel) sınıflandırmanın önemi ve bunun temel ilkeleri hakkında bir dizi sonuca ulaşılmasına olanak tanımaktadır. İlk olarak, etnotoponimlerin semantik sınıflandırmasının hiçbir zaman tek taraflı, tek bir ilkeye dayanan bir süreç olamayacağı açıkça anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında; Şahbuz ve Babek bölgelerindeki toponimlerin incelenmesi, özellikle de bunların semantik analizi esnasında yapılan çok yönlü sınıflandırmalar karmaşıklık yaratsa da buradaki temel amaç, şimdiye kadar etnotoponim olarak nitelendirilmemiş bir dizi yer adının "etnotoponimlik hakkının" kendilerine iade edilmesini sağlamak olmuştur.

Yapılan analizler ayrıca, etnotoponimlerin semantik içeriğini öğrenmek için bunların yapısal (yapı bilimsel) analizinin de zorunlu olduğu kanaatine varmayı sağlamaktadır. Yani semantik ve yapısal analiz birbirinden ayrılamaz niteliktedir. Tam da bu nedenle, Şahbuz ve Babek bölgelerindeki toponimlerin araştırılması sırasında yapısal ve semantik analizlerin ayrı ayrı yürütülmesi uygun değildir. Daha elverişli olan yöntem; toponimlerin ilçelere göre (Babek ilçesi toponimleri, Şahbuz ilçesi toponimleri) veya tarihsel çizgiye göre (arkeo-etnotoponimler, tarihsel süreçte değişen formlar ve çağdaş formlar) gruplandırılarak "yapısal-semantik" analizlerinin birlikte yapılmasıdır.

Ulaştığımız üçüncü önemli kanaat ise etnotoponimlerin semantik analizine yalnızca "dil merkezli" yaklaşmanın yeterli olmadığıdır. Bunların semantik içeriğini tam anlamıyla kavrayabilmek için tarih, etnografya, arkeoloji, sosyal antropoloji ve coğrafya gibi disiplinler arası yöntemlerden yararlanılması bir zorunluluktur.

Dördüncü olarak; coğrafi bilgi sistemleri (CBS), yapay zekâ ve derlem dil bilimi gibi modern teknolojilerin etnotoponimlerin semantik araştırmalarına dâhil edilmesi, bu alanda devrim niteliğinde değişikliklerin yapılmasına imkan tanıyabilecektir.

Kaynakça

- Babayev, N. (2023, 26 Aralık). Toponimler – tarixin “açar”ı. *Xalq qəzeti*. <https://xalqqazeti.az/az/sosial-heyat/156313-toponimler-tarixin-acar>
- Bağirov, A. (2008). *Naxçıvan oykonimleri (1590-2007-ci illərin materialları əsasında)*. Nurlan.
- Cacciafoco, F. P. (2021). Introduction. *Place names: Approaches and perspectives in toponymy and toponomastics* içinde (ss. 1-23). Cambridge University Press.
- Hitchins, K. (2001). Georgia i. The land and the people. *Encyclopaedia Iranica* içinde (Cilt X, Sayı 5, ss. 460-463).
- Kelbizada, E. H. (2025). Ermenilerin Karabağ'a yerleştirilmesi: Nedenleri, sonuçları ve mevcut durum. A. S. Merdan (Ed.), *44+1 II. Karabağ Savaşı. İlham Aliyev: Karabağ Azərbaycan'dır!* içinde (ss. 1-12). Nobel Yayınları.
- Khayitova, F. A. (2020). Principles of toponyms (place names) classifications. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(6), 73-79.
- Liu, Y., Liu, L., Xu, R., ve ark. (2024). Spatial distribution of toponyms and formation mechanism in traditional villages in Western Hunan, China. *Heritage Science*, 12(171), 1-28.
- Muravyov, A. (2022, 25 Temmuz). Gürcülər kimdir? *Azlogos*. <https://azlogos.eu/gurcul%C9%99r-kimdir/>
- Naxçıvan Muxtar Respublikasının Şahbuz rayonunun inzibati ərazi bölgüsündə kismən dəyişikliklər edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikasının Kanunu*. (2013, 15 Mart). President.az. <https://president.az/az/articles/view/7625>
- Nordquist, R. (2025, 28 Nisan). Exonym and endonym. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/exonym-and-endonym-names-1690691>
- Superanskaya, A. V. (1967). Svyaz' toponimov s nazvyvayemyimi ob'yektami. *Istoriya toponimiki v SSSR* içinde (ss. 38-41). AN SSSR.
- Turdibekov, M. T. (2021). Toponyms as a cultural value heritage. *International Journal on Integrated Education*, 4(6), 22-24.

Sözlü iletişimde bağlam temelli savunma stratejileri ve belirsiz söz eylemlerin edimbilimsel işlevleri

*Fatma Gerez Taşgın**

*Ahmet Ali İbişoğlu***

Giriş

İnsan, toplumsal bir varlık olarak dili yalnızca bilgi aktarmak için değil, aynı zamanda kendi toplumsal imajını korumak, karşısındakiyle kurduğu ilişkiyi sürdürülebilir kılmak ve olası çatışma risklerini asgariye indirmek için de kullanır. Bu bakımdan iletişim süreçleri, çoğu zaman varsayıldığının aksine, doğrusal ve şeffaf bir bilgi aktarımından ibaret değildir; aksine konuşucular, muhataplarının toplumsal yüzünü korumak ya da kendi zihinsel ve duygusal sınırlarını çizmek amacıyla sıklıkla dolaylılık örüntülerine başvurur. Geleneksel dil bilgisi yaklaşımları, dildeki belirsizlik durumlarını genellikle bir iletişim kusuru ya da aktarım zafiyeti olarak konumlandırma eğilimindeyken, çağdaş edimbilim çalışmaları bu olguyu, toplumsal uyumu dengeleyen üst düzey bir dilsel yeterlilik bileşeni olarak ele almaktadır.

Konuşucunun bir önermenin doğruluk değerine ilişkin kesinlik derecesini dilsel olarak işaretlemesi, epistemik kiplik kavramı çerçevesinde incelenir (Palmer, 2001). Lyons'a (1977) göre epistemik kiplik, konuşucunun aktardığı önermenin doğruluğuna dair bağlılık derecesini derecelendirmesini sağlayan bir dilsel mekanizmadır; bu mekanizma sayesinde konuşucu, kesin bilgiye sahip olmadığı durumlarda mutlak bir iddiada bulunma riskini üstlenmeksizin söylemini sürdürebilir. Bu noktada Grice'in (1975) işbirliği ilkesi ve özellikle Nitelik İlkesi önemli bir açıklayıcı çerçeve sunar: Konuşucu, doğruluğundan emin olmadığı bir önermeyi mutlak biçimde ileri sürmek yerine, *hayırlısı*, *kısmet*, *nasip* gibi epistemik yumuşatıcılara başvurarak Nitelik İlkesini ihlal etmeden dilsel bir güvenli alan inşa eder.

Öte yandan Brown ve Levinson'ın (1987) Nezaket Kuramı, bireylerin karşılıklı etkileşimde birbirlerinin “yüz” ihtiyacını olumlu ve olumsuz yüz olmak üzere nasıl koruduğunu açıklar. Bu kurama göre bir talebi doğrudan reddetmek, muhatapın olumlu yüz imajını zedeleyen tehdit edici bir edimdir; dolayısıyla konuşucular, doğrudan reddetme yerine dolaylı, örtük ve belirsiz söz eylemlere başvurarak hem kendi hem de muhatapın yüzünü korumaya çalışır. Bu tür dolaylı reddetme stratejileri, günlük Türkçe konuşma dilinde *bakarız*, *hallederiz*, *inşallah* gibi kalıp ifadelerle sıklıkla somutlaşır. Türkçe bağlamında yüz kavramı Ruhi ve Işık-Güler (2007) tarafından ayrıntılı biçimde incelenmiştir; araştırmacılara göre Türkçedeki *yüz* ve *gönül* kök sözcükleri ile bunlardan türeyen deyimler, ilişkisel çalışmanın kültüre özgü boyutlarını

*Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, fatmatasgin@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5960-0658

** Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, ahmetaliibisoglu@gmail.com, ORCID: 0009-0008-9040-3909

yansıtmakta ve Goffman kökenli evrensel yüz kavramsallaştırmasının ötesinde yerel bir çözümleme imkânı sunmaktadır. Bu yerel çerçeve, Ting-Toomey'in (1988) Yüz Müzakeresi Kuramı'yla da örtüşür; bu kurama göre toplulukçu eğilimler taşıyan kültürlerde bireyler, çatışma anlarında karşılıklı yüzü korumaya bireyci kültürlerle kıyasla daha fazla öncelik tanır.

Gerilimli ve uzlaşmaz etkileşim bağlamlarında ise Eisenberg'in (1984) Stratejik Belirsizlik yaklaşımı devreye girer. Eisenberg'e göre belirsizlik, örgütsel ve kişilerarası iletişimde çoğu zaman bir iletişim başarısızlığı değil, birleştirici çeşitliliği teşvik eden, değişimi kolaylaştıran ve konuşucuya inkâr edilebilirlik alanı tanıyan stratejik bir tercihtir. *Eyvallah, öyle olsun, sen bilirsin* gibi ifadeler, tam da bu işlevle, uzlaşmaz bir etkileşimi hasarsız biçimde dondurma ve sınır çizme aracına dönüşür.

Sosyal uyumun sürdürülmesi gereken ancak gerçek görüş ayrılığının da var olduğu bağlamlarda, Giles ve Ogay'ın (2007) İletişimsel Uyum Kuramı açıklayıcı bir çerçeve sunar. Bu kurama göre konuşucular, sosyal mesafeyi düzenlemek amacıyla yakınsama (convergence) ve ıraksama (divergence) stratejileri arasında hareket eder; *öyle diyelim, doğrudur* gibi ucu açık ifadeler, dışa dönük bir yakınsama sergilerken içe dönük bir pasif direnişi mümkün kılan örtük bir uyum biçimidir.

Kurumsal ve hiyerarşik bağlamlardaki dilsel tercihler, Drew ve Heritage'ın (1992) Kurumsal Edimibilim yaklaşımıyla açıklanabilir. Bu yaklaşıma göre kurumsal etkileşimler, günlük sohbetten farklı olarak asimetrik güç ilişkileriyle biçimlenir; alt konumdaki birey, üst konumdaki kişiyle olan etkileşiminde doğrudan muhalefeti riskli bulduğunda dili bir kalkan olarak kullanarak hem kurumsal saygıyı hem de kendi özerk alanını korumaya çalışır.

Bu çalışmanın odağındaki *eyvallah, hayırlısı, bakarız, kismet, nasip, sen bilirsin* gibi yapılar, Türkçe söz varlığı içinde *kalıp sözler* olarak sınıflandırılır. Gökdây'ın (2008) tanımına göre kalıp sözler, günlük konuşmalarda iletişimi başlatmak, sürdürmek ve dua, iyi dilek ya da kabullenme gibi duyguları karşı tarafa aktarmak amacıyla kullanılan, toplumun ortak değer ve inançlarını yansıtan hazır söz öbekleridir; alan yazında Türkçenin bu tür yapılar bakımından dünya dilleri arasında görece zengin bir söz varlığına sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu tür yapılar, uluslararası alan yazında edimibilimsel belirteçler olarak da kavramsallaştırılmaktadır (Aijmer, 2013); Fraser'a (2010) göre bu belirteçlerin bağlama duyarlı biçimde doğru yorumlanabilmesi, konuşucunun edimibilimsel yeterliliğinin başlıca göstergelerinden biridir. Türkçe kalıp sözler ve edimibilimsel belirteçler üzerine yürütülen derlem temelli çalışmalar (örn. Işık Güler ve Eröz Tuğa, 2017) bu yapıların işlevsel çeşitliliğini ortaya koymakla birlikte, bu çeşitliliğin öğretmen adaylarının sosyal ve mesleki savunma stratejileriyle ilişkisini inceleyen çalışmalara alan yazında sınırlı sayıda rastlanmaktadır.

Türkçe, tarihsel ve sosyo-kültürel yapısının derin izlerini taşıyan zengin bir belirsiz söz eylem repertuarına sahiptir. Günlük dilde sıradan kalıp ifadeler gibi görünen *eyvallah, hayırlısı, bakarız, kismet, nasip, sen bilirsin* gibi yapılar, yukarıda özetlenen kuramsal çerçevelerin ışığında incelendiğinde, aslında bağlam temelli birer edimibilimsel savunma stratejisi olarak işlev görmektedir. Özellikle geleceğin öğretmenlerini yetiştirecek olan ve yoğun bir sosyal-mesleki etkileşim ağı içinde bulunacak öğretmen adaylarının bu stratejik dil kullanımlarını çözümlemek, hem bireysel edimibilimsel yeterliliklerin hem de örtük iletişim becerilerinin doğasını anlamak bakımından büyük bir önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyal ve mesleki etkileşim süreçlerinde başvurdukları belirsiz söz eylemlerin bağlam temelli işlevlerini ve bu yapıların birer edimbilimsel savunma stratejisi olarak kullanım biçimlerini edimbilimsel bir bakış açısıyla çözümlemektir. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının gelecek ve belirsizlik bağlamında “hayırlısı, kısmet, nasip” gibi ifadeleri kullanma biçimleri epistemik sorumluluğu öteleme stratejisi olarak nasıl şekillenmektedir?
2. Öğretmen adaylarının dolaylı reddetme bağlamında başvurdukları “bakarız, hallederiz, inşallah” gibi söz eylemler nezaket temelli yüz koruma mekanizmasında nasıl bir rol oynamaktadır?
3. Gerilimli etkileşim süreçlerinde tercih edilen “eyvallah, öyle olsun, sen bilirsin” gibi yapılar birer çatışma mühürleme ve sınır çizme aracı olarak nasıl işlev görmektedir?
4. Karşıt görüşlere katılmama durumlarında ucu açık ifadelerin birer etkileşimsel dengeleyici ve pasif direniş biçimi olarak kullanımı nasıldır?
5. Mesleki kimlik ve otorite ilişkileri hiyerarşisinde belirsiz konuşmanın bir kalkan ve özerk alan koruma aracı olarak işlevleri nelerdir?

Alan yazında belirsiz ifadeler sıklıkla yapısal-sözdizimsel yönleriyle ele alınmakta; bu yapıların öğretmen adaylarının sosyal çatışma yönetimi, yüz koruma mekanizmaları ve epistemik sorumluluk öteleme davranışlarıyla ilişkisini olgubilimsel derinlikte inceleyen çalışmalara alan yazında sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Dolayısıyla araştırma, Türkçenin stratejik kullanım biçimlerine dair nitelikli bir veri seti sunması ve öğretmen yetiştirme programlarındaki iletişim eğitimlerine ampirik bir zemin hazırlaması bakımından özgün ve alana katkı sağlayıcı niteliktedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin belirli bir olguya yönelik yaşantılarını, bu yaşantılara yükledikleri anlamları ve içselleştirdikleri niyetleri derinlemesine irdelemeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmanın odağındaki olgu, öğretmen adaylarının günlük ve mesleki iletişim süreçlerinde belirsiz söz eylemlere yükledikleri edimbilimsel işlevlerdir; bu olgunun bireylerin öznel deneyimleri üzerinden derinlemesine anlaşılması hedeflendiğinden olgubilim deseni araştırmanın amacına en uygun yöntemsel çerçeveyi oluşturmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 30 öğretmen adayından oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, incelenen olguya ilişkin farklı deneyim ve bakış açılarını yakalayabilmek amacıyla katılımcıların demografik ve akademik değişkenler bakımından geniş bir yelpazede seçilmesini öngören amaçlı bir örnekleme stratejisidir (Patton, 2002). Bu doğrultuda katılımcıların belirlenmesinde beş farklı anabilim dalına (Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği), farklı sınıf

düzeylerine (1.-4. sınıf) ve cinsiyet dağılımına sahip öğretmen adayları arasından dengeli bir dağılım gözetilmiştir. Katılımcılara ait detaylı demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla her biri K1’den K30’a kadar kodlanmıştır.

Tablo 1. *Katılımcıların demografik özellikleri*

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	16	%53.33
	Erkek	14	%46.67
Bölüm / Anabilim Dalı	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	%23.33
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR)	7	%23.33
	Türkçe Öğretmenliği	6	%20.00
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	5	%16.67
	Müzik Öğretmenliği	5	%16.67
Yaş	21	5	%16.67
	22	7	%23.33
	23	6	%20.00
	24	7	%23.33
	25	5	%16.67
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	7	%23.33
	2. Sınıf	8	%26.67
	3. Sınıf	8	%26.67
	4. Sınıf	7	%23.33
Toplam		30	%100.00

Not. N = 30.

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %53.33’ünü (f = 16) kadın, %46.67’sini (f = 14) erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar 21-25 yaş aralığında olup beş anabilim dalına ve dört sınıf seviyesine göreli olarak dengeli biçimde dağılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından yukarıda özetlenen edimbilimsel kuramlar ve bağlamsal belirleyicilik ilkeleri doğrultusunda geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Görüşme formu, öğretmen adaylarının günlük ve mesleki dilsel reflekslerini derinlemesine yakalayabilmek amacıyla beş temel edimbilimsel boyuttan oluşmaktadır: (1) Epistemik Sorumluluğu Öteleme (Belirsizlik ve Gelecek Bağlamı), (2) Nezaket Temelli Yüz Koruma (Dolaylı Reddetme Bağlamı), (3) Çatışma Mühürleme ve Sınır Çizme (Gerilimli Etkileşim Bağlamı), (4) Etkileşimsel Dengeleyici Olarak Muğlaklık (Pasif Direniş Bağlamı) ve (5) Mesleki Kimlik ve Otorite İlişkisi (Hiyerarşi Bağlamı). Her boyut,

katılımcılara önce bir ana soru, ardından “evet” ya da “hayır” yanıtına özgü bir takip sorusu ve son olarak somut bir örnekle yanıtı derinleştirmeyi amaçlayan bir sonda sorusu yöneltilerek işletilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esası açıklanmış; kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve analiz aşamasında katılımcı kodlarının kullanılacağı belirtilmiştir.

Verilerin analizi

Görüşmelerden elde edilen yazılı veri dökümleri, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde Elo ve Kyngäs'in (2008) önerdiği hazırlık, düzenleme ve raporlama aşamalarından oluşan sistematik süreç izlenmiştir. Hazırlık aşamasında görüşme formunun beş kuramsal boyutu analiz için öncesinde kategoriler belirlenmiş; düzenleme aşamasında ise her bir katılımcının ilgili kategoriye ait yanıtı (ana yanıt, “evet ise” takip yanıtı ve sonda/örneklendirme yanıtı) bir bütün olarak okunarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinde yanıtlar, stratejiyi koşulsuz biçimde ve somut bir örnek olayla sahiplenip sahiplenmediğine bağlı olarak “tam onay”, “kısmi/koşullu onay” ve “onaylamama” olmak üzere üç düzeyde değerlendirilmiştir. Bu ölçüt, yalnızca yüzeysel “evet/hayır” yanıtına değil, yanıtın bütünsel anlamsal örüntüsüne dayanan bir kodlama stratejisi izlenmesini sağlamıştır. Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci sistematik biçimde belgelenmiş ve bulgular, katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde içerik analizi sonucunda elde edilen beş edimbilimsel kategoriye ait bulgular, ilgili kuramsal çerçeveler ve katılımcı alıntılarıyla birlikte sunulmaktadır. Tablo 2, beş kategoriye ilişkin genel frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir. Bulguların yalnızca kategori düzeyinde değil, kategorilerin etkinleştiği somut bağlamlar düzeyinde de anlamlı bir çeşitlilik taşıdığını ortaya koymak amacıyla, Elo ve Kyngäs'in (2008) tümdengelimli çerçeveyi tümevarımsal alt kategorilerle derinleştirme önerisi izlenerek her ana kategori için katılımcıların somut örneklerinden yola çıkan bağlamsal alt temalar da ayrıca kodlanmış ve Tablo 3-7'de sunulmuştur. Şekil 1 ise beş ana kategorinin “stratejik belirsizlik” üst kavramı etrafında nasıl bir bütün oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 2 İçerik analizi sonucunda elde edilen kategoriler ve frekans-yüzde dağılımı

Kategori	Temsilî Söz Eylemler	f	%
1. Epistemik Sorumluluğu Öteleme	hayırlısı, kısmet, nasip	30	%100.00
2. Nezaket Temelli Yüz Koruma	bakarız, hallederiz, inşallah	30	%100.00
3. Çatışma Mühürleme ve Sınır Çizme	eyvallah, öyle olsun, sen bilirsin	30	%100.00
4. Etkileşimsel Dengeleyici (Pasif Direniş)	öyle diyelim, doğrudur	30	%100.00

Kategori	Temsilî Söz Eylemler	f	%
5. Mesleki Kimlik ve Otorite İlişkisi	dilsel kalkan / özerk alan koruma	30	%100.00

Not. Her bir kategori, çalışma grubunun tamamı (N = 30) üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır; yüzdeler kategoriler arasında toplanmamaktadır.

Belirsiz gelecek kurgularında epistemik sorumluluğu öteleme stratejisi

İçerik analizi sonucunda katılımcıların tamamının (%100.00, f = 30) akademik ve sosyal belirsizlik durumlarında *hayırlısı*, *kısmet*, *nasip* gibi söz eylemleri koşulsuz biçimde ve somut örneklerle sahiplendiği belirlenmiştir (bkz. Tablo 2). Katılımcıların anlatılarında bu ifadelerin işlevi, büyük ölçüde epistemik sorumluluğu hayatın ya da kaderin belirsizliğine devretme biçiminde belirginleşmektedir. K9, bu süreci şöyle ifade etmektedir: “...üzerimdeki o tahminde bulunma baskısını azaltıyor. Sonucu benim elimde olmayan bir süreç için kesin konuşarak kendimi bir sorumluluğa sokmak istemiyorum.” Benzer biçimde K3, bu stratejiyi doğrudan “sorumluluk esnetme” olarak adlandırmakta ve şöyle devam etmektedir: “...‘Hayırlısı’ dediğimde, olumsuz bir durumda kendimi suçlama ihtimalimi azaltıyorum. Sanki yükü benden alıp başkasına veriyorum.”

Katılımcı anlatıları, bu stratejinin özellikle çevresel beklenti baskısının yoğunlaştığı anlarda (sınav sonuçları, atama süreçleri, mezuniyet sonrası planlar) devreye girdiğini göstermektedir. K22’nin ifadesiyle, “İddialı konuşup sonradan haksız çıkmak bir erkek olarak zedeleyici.”; bu ifade, stratejinin yalnızca bilişsel bir sorumluluk yönetimi değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleriyle de örtüşen bir itibar koruma mekanizması olarak işlediğine işaret etmektedir. Bulgular, Palmer’ın (2001) epistemik kiplik kavramsallaştırmasıyla ve Grice’in (1975) Nitelik İlkesiyle örtüşür biçimde, katılımcıların kesin bilgiye sahip olmadıkları önermelerde mutlak iddialardan kaçınarak dilsel bir güvenli alan inşa ettiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 3 *Kategori 1’in Etkinleştiği Bağlamsal Alt Temalar*

Alt Tema	f	%
Sınav / Not Sonucu Bağlamı	13	%43.33
Atama / Kariyer Süreci Bağlamı	9	%30.00
Genel Gelecek Planı / Kabul Süreci Bağlamı	8	%26.67
Toplam	30	%100.00

Not. N = 30. Alt temalar, katılımcıların sonda sorusuna verdiği somut örnekler üzerinden tümevarımsal olarak kodlanmıştır.

İçerik analizi sürecinde, katılımcıların bu stratejiyi hangi somut bağlamlarda etkinleştirdiği tümevarımsal olarak da kodlanmış ve üç alt tema elde edilmiştir (bkz. Tablo 3). Katılımcıların %43.33’ü (f = 13) bu stratejiyi doğrudan bir *sınav/not sonucu* bağlamında; %30.00’u (f = 9) *atama/KPSS* gibi kariyer süreçlerine ilişkin bağlamda; %26.67’si (f = 8) ise *staj yeri*, *mezuniyet sonrası plan* gibi daha genel bir gelecek belirsizliği bağlamında dile getirmiştir. Bu dağılım,

stratejinin en yoğun biçimde değerlendirmeye tabi tutulma kaygısının en yüksek olduğu sınav sonrası anlarda devreye girdiğini, kariyer kaygısının ise bunu ikinci sırada izlediğini göstermektedir. K22'nin "iddialı konuşup sonradan haksız çıkmanın bir erkek olarak zedeleyici olduğu" yönündeki ifadesi, bu stratejinin yalnızca bilişsel bir sorumluluk yönetimi değil, Holmes'un (1990) kadın ve erkek konuşmasındaki yumuşatıcı kullanımına ilişkin bulgularıyla da örtüşür biçimde, toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili bir itibar koruma mekanizması olarak da işlediğine işaret etmektedir.

Nezaket temelli yüz koruma ve dolaylı reddetme mekanizması

Katılımcıların tamamı (%100.00, f = 30), akranlarından gelen ısrarlı taleplere karşı doğrudan reddetme yerine *bakarız, hallederiz, inşallah* kalıplarını tercih ettiklerini koşulsuz biçimde ve somut örneklerle belirtmiştir. Bu bulgu, Brown ve Levinson'ın (1987) Nezaket Kuramı çerçevesinde beklenen bir örüntüyü doğrulamaktadır: Doğrudan reddetme, muhatabın olumlu yüz imajını tehdit eden bir edim olarak algılanmakta, bu nedenle katılımcılar zamana yayma stratejisiyle hem kendi hem de muhatabın yüzünü korumaktadır. K8'in ifadesiyle: "...karşımdaki insanın reddedilmişlik hissi yaşayarak toplumsal ortamda küçük düşmesini, engelliyorum." K1 ise somut bir örnek üzerinden bu mekanizmayı şöyle açıklamaktadır: "Doğrudan 'Veremem, benim işim var' deseydim aramızda bir soğukluk olabilirdi. Ben de 'Bir bakayım, işim erken biterse hallederiz inşallah' dedim. Böylece hem onu terslememiş oldum hem de zamana yayarak kibar bir mesafe koydum."

Katılımcı anlatılarında dikkat çekici bir ortak örüntü, bu stratejinin sadece bir kaçınma davranışı değil, ilişkinin sürdürülebilirliğini önceleyen bilinçli bir tercih olarak temellendirilmesidir. K3'ün ifadesiyle, "...İletişimde egoların yarısını önlemek ve ilişkiyi sürdürebilmek için dilde bu tarz sözlerle ihtiyaç var." Bu bulgu, dolaylı reddetmenin bir iletişimsel eksiklik değil, ilişkiyi koruyan gelişmiş bir edimbilimsel beceri olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 *Kategori 2'nin etkinleştiği talep türlerine göre alt temalar*

Alt Tema	f	%
Akademik Materyal / Kaynak Paylaşımı Talebi	14	%46.67
Zaman / Emek / Kişisel Yardım Talebi	8	%26.67
Eşya / Ekipman Ödünç Talebi	8	%26.67
Toplam	30	%100.00

Not. N = 30.

Alt tema analizi, katılımcıların dolaylı reddetme stratejisine hangi talep türleri karşısında başvurduğunu üç kategoride ayırtmıştır (bkz. Tablo 4). Katılımcıların %46.67'si (f = 14) bu stratejiyi kendi ürettiği *akademik materyal veya kaynağın* (ders notu, şablon, rapor, sözlük) paylaşılması istendiğinde; %26.67'si (f = 8) *zaman, emek veya kişisel bir yardım* talep edildiğinde; %26.67'si (f = 8) ise *eşya veya ekipman ödünç* istendiğinde işlettiğini belirtmiştir. Akademik materyal paylaşımı talebinin baskın çıkması, öğretmen adaylarının kendi ürettikleri

entelektüel emeği doğrudan reddetmeden koruma kaygısı taşıdığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Gerilimli Etkileşimlerde Çatışma Mühürleme ve Sınır Çizme İşlevi

Katılımcıların tamamı (%100.00, $f = 30$), uzlaşmanın mümkün olmadığı gerilimli etkileşimlerde *eyvallah, öyle olsun, sen bilirsin* diyerek diyalogu kestiklerini koşulsuz biçimde belirtmiştir. Bulgular, bu kalıpların bir pasif geri çekilme ya da yenilgiyi kabullenme eylemi olmadığını, aksine Eisenberg'in (1984) stratejik belirsizlik yaklaşımıyla örtüşür biçimde etkileşimi hasarsız dondurmaya amaçlayan bilinçli bir dilsel kilit işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. K3'ün ifadesiyle: "Bu bir boyun eğme ya da pes etme değil; aksine bir iletişimi bilinçli bir şekilde 'mühürlemektir'. Karşı tarafa 'Seninle şu an ortak bir paydada buluşamayız, o yüzden bu gerilimi burada durduruyorum' mesajı vermektir." K14 ise bu işlevi "Asla yenilgi değil. 'Seninle anlaşamayacağız şu an' diyerek tartışmayı durdurmak, o ana kilit vurmaktır." biçiminde ifade etmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, bu stratejiyi somutlaştırırken karşı tarafın "elindeki tartışma malzemesini tükettiği" ya da "argümentsiz kaldığı" imgesine başvurmuştur; bu ortak metafor, ifadenin işlevinin pasif bir teslimiyetten çok, aktif bir sınır çizme eylemi olduğunu göstermektedir. K9'un belirttiği gibi, "Karşı tarafın üstelemesini engelliyor." Bu bulgu, stratejik belirsizliğin, hasar görmeden bir etkileşimden çıkma imkânı tanıyan güçlü bir kişilerarası sınır aracı olarak işlediğini doğrulamaktadır.

Tablo 5 *Kategori 3'ün etkinleştiği tartışma bağlamlarına göre alt temalar*

Alt Tema	f	%
Akademik / Sanatsal-Mesleki Proje Tartışması	21	%70.00
Günlük Yaşam / Ev-Yurt Arkadaşlığı Tartışması	5	%16.67
Güncel-Sosyal ve Aile İçi Tartışma	4	%13.33
Toplam	30	%100.00

Not. $N = 30$.

Çatışma mühürleme stratejisinin etkinleştiği tartışma bağlamları incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (%70.00, $f = 21$) bu stratejiye *akademik veya sanatsal-mesleki bir proje* (grup ödevi, prova, tasarım, metin/edebiyat tartışması) bağlamında başvurduğu görülmüştür (bkz. Tablo 5). Günlük yaşam/ev-yurt arkadaşlığı bağlamı %16.67 ($f = 5$), güncel-sosyal ve aile içi tartışma bağlamı ise %13.33 ($f = 4$) ile bunu izlemektedir. Bu belirgin yoğunlaşma, stratejik belirsizliğin öğretmen adayları için özellikle *akran işbirliği gerektiren akademik ortamlarda* kişisel ilişkilerden çok daha fazla bir çatışma yönetim aracı olarak öne çıktığını göstermektedir.

Etkileşimsel Dengeleyici Olarak Muğlaklık: Pasif Direniş Bağlamı

Katılımcıların tamamı (%100.00, $f = 30$), karşıt görüşlere katılmadıkları hâlde sosyal uyumu bozmamak amacıyla *öyle diyelim, doğrudur* gibi ucu açık ifadeler kullandıklarını koşulsuz biçimde belirtmiştir. Bu bulgu, Giles ve Ogay'ın (2007) İletişimsel Uyum Kuramı çerçevesinde açıklanabilir niteliktedir: Katılımcılar, dışa dönük olarak yakınsama sergileyerek grup

uyumunu korurken, içe dönük olarak kendi görüşlerine sadık kalan bir pasif direniş alanı yaratmaktadır. K8'in ifadesiyle: "Bu ifadeler bana dışarıdan uyumlu, yapıcı bir insan profili çizerken; iç dünyamda kendi doğruma sadık kalma alanı açıyor." K1 ise bu durumu "politik bir esneklik" olarak nitelendirmekte ve "ne kavga ediyorum ne de kendi düşüncemden ödün veriyorum" demektedir.

Katılımcı anlatıları, bu stratejinin özellikle kalabalık grup ortamlarında ve yeni tanışılan sosyal çevrelerde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu bulgu, stratejik belirsizliğin yalnızca ikili ilişkilerde değil, çok kişili grup dinamiklerinde de bir denge ve manevra alanı sağladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6 *Kategori 4'ün sergilendiği ortam türlerine göre alt temalar*

Alt Tema	f	%
Sosyal / Arkadaş Ortamı	17	%56.67
Akademik / Mesleki Ortam (grup çalışması, seminer)	10	%33.33
Genel İlke (bağlam belirtilmemiş)	3	%10.00
Toplam	30	%100.00

Not. N = 30.

Pasif direniş stratejisinin sergilendiği ortamlar incelendiğinde, katılımcıların %56.67'sinin (f = 17) bunu *sosyal/arkadaş ortamlarında*, %33.33'ünün (f = 10) *akademik/mesleki ortamlarda* (grup çalışması, seminer), %10.00'nin (f = 3) ise bağlam belirtmeksizin genel bir ilke olarak tanımladığı görülmüştür (bkz. Tablo 6). Akademik/mesleki ortamın üçte bir oranında öne çıkması, bu stratejinin yalnızca gündelik sosyalleşmede değil, mesleki-akademik topluluk içinde de aktif biçimde işlediğine işaret etmektedir.

Hiyerarşik yapılarda özerk alanı koruma ve dilsel kalkan işlevi

Katılımcıların tamamı (%100.00, f = 30), akademisyenler ve okul idaresiyle olan iletişimlerinde belirsiz konuşmayı kurumsal bir kalkan olarak yapılandırdıklarını koşulsuz biçimde ve somut örneklerle belirtmiştir. Bu bulgu, Drew ve Heritage'ın (1992) kurumsal edimibilim yaklaşımıyla örtüşür biçimde, hiyerarşik olarak asimetrik bir kurumsal ilişkide alt konumdaki bireyin üst kademedan gelen talepleri doğrudan reddetmek yerine dili bir kalkan olarak kullandığını göstermektedir. Katılımcıların neredeyse tamamında tekrarlanan bir örüntü, "...halletmeye çalışırım inşallah" biçimindeki kalıp ifadenin, hem kurumsal saygıyı koruyan hem de fiilen talebi geri çevirmeyi mümkün kılan çift işlevli bir dilsel araç olarak kullanılmasıdır. K12'nin ifadesiyle: "Netlik bazen 'dikbaşlılık' olarak algılanıyor. Belirsizlik dilde dolaylı saygıyı koruyor ve mesafe üretiyor." K9 ise somut bir örnek üzerinden şunları aktarmaktadır: "Hocamız hafta sonu kütüphane tasnif işi için yardım istedi... 'Hocam kendimi bir ayarlayayım, durumuma göre halletmeye çalışırım inşallah' dedim. Hoca o an üstelemedi, ben de rahat hissettim kendimi."

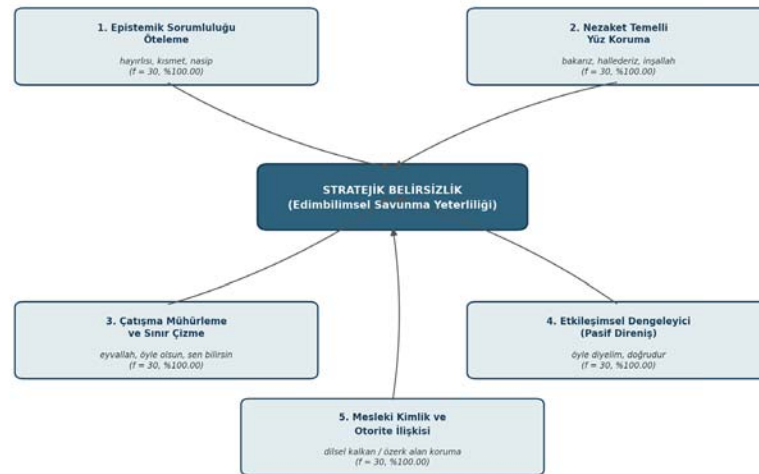
Bu bulgu, öğretmen adaylarının henüz mesleğe adım atmamış olmalarına rağmen, kurumsal hiyerarşinin gerektirdiği örtük iletişim normlarını bilinçli bir edimibilimsel strateji düzeyinde içselleştirdiklerini göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 7 Kategori 5'in etkinleştirdiği otorite talep türlerine göre alt temalar

Alt Tema	f	%
Etkinlik / Organizasyon - Teknik Destek Talebi	13	%43.33
Akademik Araştırma / Veri Girişi Desteği Talebi	7	%23.33
Ek Ödev / Materyal Hazırlama Talebi	6	%20.00
İdari / Staj Görevi Talebi	4	%13.33
Toplam	30	%100.00

Not. N = 30.

Otorite karşısında geliştirilen dilsel kalkan stratejisinin hangi talep türlerine karşı devreye girdiği incelendiğinde dört alt tema belirlenmiştir (bkz. Tablo 7). Katılımcıların %43.33'ü (f = 13) *etkinlik/organizasyon* nitelikli teknik destek taleplerinde; %23.33'ü (f = 7) *akademik araştırma/veri girişi* desteğinde; %20.00'si (f = 6) *ek ödev/materyal hazırlama* talebinde; %13.33'ü (f = 4) ise *idari/staj görevi* talebinde bu stratejiyi işlettiğini belirtmiştir. Etkinlik/organizasyon desteğinin baskın çıkması, öğretmen adaylarının akademik yükün ötesindeki gönüllü/görünmez emek taleplerine karşı bu stratejiyi özellikle sık kullandığını göstermektedir.



Şekil 1

Stratejik Belirsizliğin Beş Edimbilimsel Kategorisi

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının belirsiz söz eylemleri sosyal çatışmaları yönetmek, epistemik sorumluluğu ertelemek, ilişkileri sürdürülebilir kılmak ve hiyerarşik baskıyı göğüslemek amacıyla stratejik biçimde işlettiğini ortaya koymaktadır. Bulguların en dikkat çekici yönü, beş edimbilimsel kategorinin tamamında katılımcıların %100'ünün (f = 30) koşulsuz ve somut örneklerle desteklenmiş bir tam onay sergilemesidir. Bu örüntü, alan yazında zaman zaman bireysel farklılıklara bağlanan stratejik belirsizlik eğiliminin, en azından bu çalışma grubunda, bireysel bir tercihten çok kuşaklar arası paylaşılan, neredeyse normatif bir dilsel yeterlilik biçimine dönüştüğüne işaret etmektedir.

Bulgular, alan yazınında Eisenberg'in (1984) örgütsel iletişim bağlamında ortaya koyduğu stratejik belirsizlik kavramının, Türkçe konuşan öğretmen adaylarının günlük ve mesleki etkileşimlerinde de güçlü biçimde karşılık bulduğunu göstermektedir. Eisenberg'in birleştirici çeşitlilik, inkâr edilebilirlik ve örgütsel değişimi kolaylaştırma işlevleri, bu çalışmada özellikle çatışma mühürleme (Kategori 3) ve mesleki kimlik-otorite ilişkisi (Kategori 5) kategorilerinde somut biçimde gözlemlenmiştir. Öte yandan bulgular, Brown ve Levinson'ın (1987) yüz koruma kavramsallaştırmasının Türkçe bağlamında da geçerliliğini korumakla birlikte, Türk kültürüne özgü kader/nasip vurgusuyla (Kategori 1) zenginleştiğini göstermektedir; bu durum, evrensel edimbilimsel ilkelerin yerel kültürel kodlarla nasıl harmanlandığını gösteren özgün bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Bulgular ayrıca, katılımcıların stratejik belirsizliği bir "zafiyet" değil, bilinçli bir "seçim" olarak çerçevelediğini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ilgili ifadeleri kullanırken bunun bir "geri çekilme" ya da "boyun eğme" olmadığını açıkça vurgulamış; bunun yerine bu stratejileri "mühürleme", "kalkan", "dengeleyici" gibi etken ve koruyucu metaforlarla tanımlamıştır. Bu bulgu, stratejik belirsizliğin öğretmen adayları tarafından üstbilişsel düzeyde fark edilen, amaçlı ve işlevsel bir iletişim aracı olarak algılandığını göstermesi bakımından önemlidir.

Bulguların mesleki kimlik boyutuyla ilişkisi de ayrıca tartışılmayı hak etmektedir. Katılımcıların akademisyenler ve okul idaresiyle olan iletişimlerinde sergiledikleri dilsel kalkan davranışı (Kategori 5), Drew ve Heritage'ın (1992) kurumsal edimbilim çerçevesinde beklenen asimetrik güç ilişkilerini doğrulamakla birlikte, bu davranışın henüz mesleğe başlamamış öğretmen adaylarında bu denli belirgin biçimde gözlemlenmesi, öğretmenlik mesleğinin hiyerarşik kültürünün lisans eğitimi sürecinde zaten içselleştirilmeye başlandığına işaret etmektedir. Bu bulgu, Lortie'nin (1975) klasik "gözlem çıraklığı" (apprenticeship of observation) kavramıyla örtüşmektedir; Lortie'ye göre öğretmen adayları, mesleğe resmî eğitimden çok önce, öğrencilik yıllarında izledikleri öğretmenleri gözlemleyerek mesleğin örtük normlarını içselleştirmeye başlar. Zeichner ve Gore (1990) da benzer biçimde, öğretmen sosyalleşmesinin resmî öğretmenlik eğitiminden önceki döneme uzanan, aşamalı ve süreklilik gösteren bir süreç olduğunu vurgular. Bu araştırmanın bulguları, söz konusu erken sosyalleşme sürecinin yalnızca pedagojik tutumları değil, otorite karşısında kullanılan edimbilimsel savunma stratejilerini de kapsadığını göstermesi bakımından bu kurama özgün bir katkı sunmaktadır. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarının, adayların yalnızca alan bilgisi ve pedagojik formasyon açısından değil, örtük iletişim normları açısından da erken bir sosyalleşme sürecinden geçtiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Kategori düzeyinde gözlenen tam mutabakatın ardındaki bağlamsal alt temalar (Tablo 3-7), bulgulara önemli bir çözünürlük katmaktadır. Örneğin çatışma mühürleme stratejisinin %70.00 oranında akademik/sanatsal-mesleki proje bağlamında (grup ödevi, prova, tasarım tartışması) etkinleşmesi, bu stratejinin öncelikli işlev alanının kişisel/duygusal çatışmalardan çok, akran işbirliği gerektiren akademik süreçler olduğunu göstermektedir; bu da öğretmen adaylarının grup çalışması ve iş birlikli öğrenme ortamlarında stratejik belirsizliği bir çatışma yönetim aracı olarak öncelikli biçimde kullandığına işaret etmektedir. Benzer biçimde, otorite karşısındaki dilsel kalkan davranışının en çok (%43.33) etkinlik/organizasyon nitelikli teknik desteklerde devreye girmesi, öğretmen adaylarının akademik yükün dışında kalan gönüllü/görünmez emek taleplerine karşı bu stratejiyi özellikle sık işlettiğini düşündürmektedir. Bu bağlamsal çeşitlilik, stratejik belirsizliğin tek boyutlu bir tepki değil; bağlamın niteliğine duyarlı, çok katmanlı bir edimbilimsel repertuvar olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal ve mesleki etkileşim süreçlerinde başvurdukları belirsiz söz eylemler edimbilimsel bir yaklaşımla incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda çok boyutlu sonuçlara ulaşılmıştır. Günlük dilde sıradan birer alışkanlık gibi görünen *eyvallah*, *hayırlısı*, *bakarız*, *kısmet*, *nasip*, *sen bilirsin*, *öyle diyelim* gibi ifadeler, aslında öğretmen adaylarının toplumsal kabul görme, hiyerarşik riskleri yönetme ve kişilerarası ilişkileri hasarsız sürdürme amacıyla işlettiği gelişmiş birer edimbilimsel savunma mekanizmasıdır. Araştırma, dildeki esneklik ve dolaylılık örüntülerinin bir iletişim zafiyeti ya da yapısal kusur olmadığını, aksine toplumsal ve mesleki etkileşimlerde dengeyi sağlayan önemli bir edimbilimsel yeterlilik bileşeni olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sorularına tek tek dönülecek olursa: Birinci araştırma sorusuna ilişkin olarak, öğretmen adaylarının belirsizlik ve gelecek bağlamında *hayırlısı*, *kısmet*, *nasip* gibi ifadeleri epistemik sorumluluğu hayatın ya da kaderin belirsizliğine devretmek amacıyla kullandığı; bu kullanımın en yoğun biçimde sınav/not sonucu bağlamında (%43.33), ikinci sırada atama/kariyer sürecinde (%30.00) belirginleştiği tespit edilmiştir. İkinci araştırma sorusuna ilişkin olarak, *bakarız*, *hallederiz*, *inşallah* gibi söz eylemlerin nezaket temelli yüz koruma mekanizmasında, özellikle katılımcının kendi ürettiği akademik materyalin (%46.67) paylaşılması istendiğinde devreye girdiği görülmüştür. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak, *eyvallah*, *öyle olsun*, *sen bilirsin* gibi yapıların bir çatışma mühürleme ve sınır çizme aracı olarak, ağırlıklı biçimde akademik/sanatsal-mesleki proje tartışmalarında (%70.00) işlev gördüğü belirlenmiştir. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak, ucu açık ifadelerin etkileşimsel dengeleyici ve pasif direniş işlevinin en çok sosyal/arkadaş ortamlarında (%56.67), üçte bir oranında ise akademik/mesleki ortamlarda (%33.33) sergilendiği görülmüştür. Beşinci araştırma sorusuna ilişkin olarak ise, belirsiz konuşmanın mesleki kimlik ve otorite ilişkilerinde bir dilsel kalkan ve özerk alan koruma aracı olarak, en sık etkinlik/organizasyon nitelikli teknik destek taleplerine (%43.33) karşı işletildiği ortaya konmuştur.

Araştırmanın kuramsal katkısı, stratejik belirsizliğin Eisenberg'in (1984) örgütsel iletişim bağlamında öne sürdüğü çerçeveden farklı olarak Türkçe konuşan öğretmen adaylarının

gündelik ve mesleki etkileşimlerinde de güçlü biçimde işlediğini göstermesinde yatmaktadır. Bu bulgu, evrensel kabul gören edimbilimsel kuramların (Brown ve Levinson, 1987; Grice, 1975; Giles ve Ogay, 2007; Drew ve Heritage, 1992) Türkçenin kader/nasip vurgusu taşıyan kendine özgü söz eylem repertuvarıyla nasıl yerleştiğini somutlaştırması bakımından alan yazına özgün bir katkı sunmaktadır.

Araştırmanın yöntemsel katkısı ise, içerik analizinin yalnızca tündengelimli beş ana kategoriyle sınırlı kalmayıp, Elo ve Kyngäs'ın (2008) önerdiği biçimde bu kategorilerin altında tümevarımsal alt temalar geliştirilerek derinleştirilmesinde görülmektedir. Bu iki katmanlı analiz stratejisi, kategori düzeyinde gözlenen yüksek mutabakatın ardındaki bağlamsal çeşitliliği görünür kılmış; stratejik belirsizliğin tek boyutlu bir tepki değil, bağlamın niteliğine duyarlı, çok katmanlı bir edimbilimsel repertuvar olduğunu kanıtlamıştır.

Araştırmanın öğretmen yetiştirme açısından taşıdığı pratik önem de vurgulanmalıdır. Bulgular, öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamamış olmalarına rağmen kurumsal hiyerarşinin gerektirdiği örtük iletişim normlarını edimbilimsel bir strateji düzeyinde içselleştirmeye başladığını göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının iletişim becerisi kazandırma sorumluluğunun yalnızca açık ve doğrudan iletişimle sınırlı tutulamayacağını; dolaylılık, esneklik ve stratejik belirsizlik gibi örtük becerilerin de programlı biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

- Öğretmen yetiştirme programlarındaki iletişim becerileri derslerinde, dilin yalnızca kurallı ve düz anlamsal boyutu değil; esneklik, dolaylılık ve stratejik belirsizlik gibi edimbilimsel savunma stratejilerini içeren yan anlamsal boyutları da nitelikli etkinlik örnekleriyle işlenmelidir.
- Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişim süreçlerinde üstleriyle (okul idaresi, akademisyenler) kuracakları hiyerarşik iletişimi etkili biçimde yönetebilmeleri amacıyla, edimbilimsel yeterliliklerini geliştirecek vaka analizi ve senaryo temelli simülasyon çalışmaları düzenlenmelidir.
- Gelecek araştırmalarda, bu edimbilimsel stratejilerin kullanımı farklı sosyo-kültürel bağlamlar, cinsiyet değişkenleri ve kuşaklar arası dilsel dönüşümler açısından karşılaştırmalı ve karma yöntemli yaklaşımlarla derinlemesine incelenmelidir.
- Bu çalışmada içerik analizi sonucunda ulaşılan %100'lük tam mutabakat düzeyinin farklı örneklem büyüklükleri ve farklı meslek gruplarında da sınanması, bulguların genellenebilirliğine ilişkin daha güçlü kanıtlar sunacaktır.

Kaynakça

- Aijmer, K. (2013). *Understanding pragmatic markers: A variational pragmatic approach*. Edinburgh University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. P. Drew ve J. Heritage (Edt.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (ss. 3-65). Cambridge University Press.
- Eisenberg, E. M. (1984). Ambiguity as strategy in organizational communication. *Communication Monographs*, 51(3), 227-242. <https://doi.org/10.1080/03637758409390197>

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fraser, B. (2010). Pragmatic competence: The case of hedging. G. Kaltenböck, W. Mihatsch ve S. Schneider (Edt.), *New approaches to hedging* (ss. 15-34). Emerald Group Publishing.
- Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. B. B. Whaley ve W. Samter (Edt.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (ss. 293-310). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. P. Cole ve J. L. Morgan (Edt.), *Syntax and semantics: Cilt 3. Speech acts* (ss. 41-58). Academic Press.
- Holmes, J. (1990). Hedges and boosters in women's and men's speech. *Language & Communication*, 10(3), 185-205. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(90\)90002-S](https://doi.org/10.1016/0271-5309(90)90002-S)
- Işık Güler, H., ve Eröz-Tuğa, B. (2017). Sözlü Türkçe Derlemi ve Türkçe Ulusal Derleminde (u)lan'ın edimbilimsel bir incelemesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(2), 37-60.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (Cilt 2). Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality* (2. bs.). Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Sage Publications.
- Ruhi, Ş., & Işık-Güler, H. (2007). Conceptualizing face and relational work in (im)politeness: Revelations from politeness lexemes and idioms in Turkish. *Journal of Pragmatics*, 39(4), 681-711. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.11.013>
- Ting-Toomey, S. (1988). Intercultural conflicts: A face-negotiation theory. Y. Y. Kim ve W. Gudykunst (Edt.), *Theories in intercultural communication* (ss. 213-235). Sage Publications.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. W. R. Houston (Edt.), *Handbook of research on teacher education* (ss. 329-348). Macmillan.

Ankara Gölbaşı halk kültüründe *sevgi çiçeği* (*centaurea tchihatcheffii*)

*Ali Bedir**

Giriş: Kültür ve sevgi çiçeği motifi

Kültür; toplumun bireylerinin genel yaşayışlarının, edimlerinin, örf ve âdetlerinin kalıtsal yolla devralıp yeni olgularla da zenginleştirdiği kolektif ruhudur. Kültür, en genel tanımıyla, bir milletin sahip olduğu olayları ve problemleri karşılayan; tarih içerisinde duygu ve düşünceleriyle şekillenen değer yargılarının bütünüdür (Karataş, 2001: 257). Kültür içerisinde bireylerin ortak düşünsel birikimleri motif kavramı ile anlatılarda şekil bulur. Motif; mitoloji, masal, efsane, halk hikâyesi ve destan gibi türlerde yaşama gücüne sahip en küçük öğeye verilen addır (Kaya, 2014: 576). Motif sembolik olduğunda bir niteliği kümülatif bir şekilde eylemle veya daha fazla karakterle araştırmanın bilişsel ve duysal içeriğiyle ya da herhangi bir kombinasyonuyla olan ilişkisiyle elde eder (Freedman, 2009: 62). Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde endemik bir tür olan ve halk dilinde sevgi çiçeği olarak adlandırılan *Centaurea tchihatcheffii*, bir motif olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu motif toplumun sözlü kültüründe ve maddi kültüründe ilçeyi temsil eden bir üne kavuşmuştur. Motif, belediyenin ambleminde ve ilçenin mahalle isimlerinde kullanılmıştır. Sevgi çiçeğinin bir aşk hikâyesine konu olduğu da tespit edilmiştir.

Literatür taramasından elde edilen verilerden hareketle, sevgi çiçeği üzerine halk bilimsel bir çalışma tespit edilememiştir. Araştırmanın amacı literatürde yer alan bu boşluğu doldurmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi, DergiPark ve TR Dizin gibi veri tabanlarında “sevgi çiçeği”, “*centaurea tchihatcheffii*” ve “Gölbaşı kültürü” anahtar kelimeleri taranmıştır. Elde edilen bulgular çalışmada kullanılmıştır. Araştırma evreni halk kültürüdür. Sınırlılığımız Gölbaşı kültürü olup örneklemimiz sevgi çiçeğidir. Araştırmanın bağlamı Gölbaşı halk kültüründe sevgi çiçeğinin motif olarak incelemesidir. Çalışmada elde edilen bulgular, bölgede tarafımızca çekilen fotoğraflarla da desteklenmiş olup çekilen fotoğraflar çalışmanın sonunda yer alan ekler kısmında verilmiştir. Doküman analizinden elde edilen bulguların geçerliliğini tespit etmek amacıyla bölgede alan araştırması da yapılmıştır. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Gölbaşı'nın sosyo-ekonomik yapısı verilmiştir. İkinci bölümünde endemik bir tür olan sevgi çiçeği hakkında genel bilgiler üzerinde durulmuştur. Araştırmamızın üçüncü bölümünde sevgi çiçeğinin kültürel bağlamı ele alınmıştır.

Gölbaşı'nda sosyal, kültürel ve ekonomik yapı

Gölbaşı, Ankara'ya bağlı bir ilçedir. İl merkezine 20 km uzaklıkta, doğusunda Balâ, batısında Yenimahalle, güneyinde Haymana ve kuzeyinde ise Çankaya ilçeleri yer alır. İlçenin temel

*Dr. Bağımsız Araştırmacı bedir250625@gmail.com

ekonomik geçim kaynağı sanayi, ticaret, tarım ve hayvancılıktır. 2025 yılı verilerine göre Gölbaşı nüfusu 172.810'dır (Gölbaşı Nüfusu, t.y.). Gölbaşı, gelişmekte olan bir ilçe olması ve iş imkânlarının geniş olması sebebiyle farklı etnik kökene sahip insanların bir arada yaşadığı bir mekândır. İlçe, kültürel zenginlik açısından önemlidir. Gölbaşı ilçesinde doğal yaşam alanı olarak kabul edilen Mogan ve Eymir gölleri bulunmaktadır. İlçe, Ankara-Konya-Adana trans yol güzergâhı üzerinde bulunmaktadır. İlçede Gölbaşı kütüklü halkın yanı sıra Erzurum ve Bayburt kütüklü kişiler de bulunmaktadır. Erzurum ve Bayburt'tan gelen işçiler, taş ocaklarında çalışmış ve sanayileşmenin de getirdiği iş imkânlarının etkisiyle memleketlerine geri dönmeyerek bu ilçeye göç etmişlerdir. Bu durum beraberinde kültürel çeşitliliğe zemin hazırlamıştır. İlçede kültürel değerlerin tanıtımı amacıyla Mogan Gölünde kermesler düzenlenmektedir. Yapılan kermeslere ünlü sanatçılar gelmekte, gölün piknik alanlarının olmasından dolayı diğer ilçelerden insanlar buraya akın etmektedir.

Gölbaşı'nda özel ve resmî eğitim kurumlarının sayısının zenginliği, ilçeye göç yaşanmasını etkileyen bir başka durumdur. İlçede resmî ve özel okul olarak ilkokul, ortaokul ve lise bünyesinde 125 okul bulunmaktadır (Ankara Gölbaşı Okulları, t.y.). Ayrıca üniversitelerin Gölbaşı yerleşkesi ve Teknokent yerleşkesi bulunmaktadır. Gölbaşı'nda yerleşkesi bulunan resmî ve özel eğitim kurumları; Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Polis Akademisi, Atılım Üniversitesi ve Ufuk Üniversitesidir. Gölbaşı ilçesinde sağlık hizmetleri de gelişmiştir. İlçede Şehit Ahmet Özsoy Devlet Hastanesi bulunmaktadır.

Endemik bir bitki türü: Sevgi çiçeği

Endemik bir bitki türü olan sevgi çiçeği, Gölbaşı'nda sınırlı yerlerde yaşam alanı bulmuş bir çiçektir. Sevgi çiçeği; kırmızı, beyaz ve mor renklerde olabilir. Tohumdan yetişen bir bitkidir ve Centaurea bitki familyasında yer alır. Nektar bezleri, anter tüpü, uçta oymalı basık huni şeklindeki kırmızı-pembe-mor kenar çiçeklerinin ortadakilere göre daha fazla gelişmesi, bu çiçeği Centaurea türlerinden ayıran en önemli özelliklerdir (Erdoğan, 2008: 126). Yapılan doküman analizinden ve alan araştırmasından hareketle, Ankara'da tespit edilmiş olan 33 endemik bitki türü arasında sayılmaktadır. Sevgi çiçeği, nisan ayının sonlarına doğru çiçek açmaktadır ve mayıs ayının sonlarına doğru olgunlaşmaktadır. Haziran ayının ilk haftasından sonra ise kurumakta ve kendini tohumla hazırlamaktadır. En olgun dönemlerinde ise boyu 50 cm kadar uzayabilmektedir. Yapılan alan araştırmasında, çiçeğin yetişme alanının Mogan Gölü'nün karşı tarafında yer alan Hacılar köyü Hüseyin Avlu mevkii ve Karaoğlu'nun Sızak mevkii olduğu tespit edilmiştir. Sevgi çiçeğinin tohumu yalnızca dört adet kalmışken, Gölbaşı Belediyesinin ve gönüllü bitki yetiştiricilerinin gayretleriyle tohumlar tekrar çoğaltılmıştır (KK-1).

Sevgi çiçeğinin bilimsel adı Centaurea Tchihatcheffii'dir. Yöre halkı genel olarak bu çiçeğe sevgi çiçeği adını vermiştir. Sevgi çiçeğinin bir sevgi sembolü olduğu değerlendirilmiştir. Kırmızı ve kırmızıya çalan renklerin yoğun olması sebebiyle "yanardöner" adlandırılmasının yanı sıra "gelin düğmesi", "peygamber çiçeği", "türbe çiçeği" ve "hasır çiçeği" adlandırmaları da yapılmıştır. İlçede tespit edebildiğimiz en yaygın adlandırma sevgi çiçeğidir. Çiçeği yetiştiren kişiler, çiçeğin filizlenme tarihinin 23 Nisan olduğunu aktarır (KK-1). Çiçeğin yeşermesi ve solması arasında Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, İşçi Bayramı, Anneler Günü, Gençlik ve Spor Bayramı, Tıp Bayramı ve Babalar Günü gibi özel günlerin olmasından dolayı çiçeğin sevgi imgesini taşıdığı düşünülür (KK-1).

İlçenin göç alma potansiyelinden dolayı sanayi ve yerleşim alanlarına ihtiyaç hızlanmış; bölgede yoğun bir inşaat ve imar faaliyetlerinin başlamasına sebep olmuştur. Bundan dolayı ilçe merkezinde yeşil alanlar azalmış ve bu durum sevgi çiçeğinin yetiştirme alanlarının daralmasına neden olmuştur. Ayrıca çiftçilerin tarlaları nadasa bırakmaması ve anız yakılması gibi sebepler de bu durumu etkileyen faktörlerdendir. Bitkinin yetiştirme sahasının daralması ve kentleşmenin yoğun olması sebebiyle bahsettiğimiz çiçeği görmeyen kişi sayısı bir hayli fazladır. İlçede bulunan resmî kurum ve kuruluşlar, endemik bir tür olan bu çiçeğin tanıtımı ve korunması hakkında girişimlerde bulunmuştur. Ankara Gölbaşı Belediyesi, sevgi çiçeğinin coğrafi tescil belgesinin takdim edildiği 2018-2019 yıllarında çiçeği logo olarak kullanmaya başlamıştır. Gölbaşı Halk Kütüphanesi'nde ise sevgi çiçeği üzerine yapılan çalışmalar ve yayımlanan eserler köşesi bulunmaktadır. Sevgi çiçeği üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bahsi geçen konu üzerine halk bilimi bağlamında bir çalışma yapılmamıştır. Sevgi çiçeği hakkında Savcı (2007) ve Günöz (2008) çiçeğin yetiştirilme şekilleri üzerine çalışma yapmıştır. Gürpınar (2008) sevgi çiçeğini de içeren bir aşk hikâyesi üzerine derleme çalışması yapmıştır. Hikâyede sevgi çiçeği bir motif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sevgi çiçeğinin tanıtılmasıyla ilgili yapılan çalışmalar

Sevgi çiçeği, planlı olarak bir bölgeye ekilmiştir ve bu ekim sırasında da tören yapılmıştır. Törene belediye başkanı, milletvekilleri ve yayıncı kuruluşlar katılmıştır (KK-1). Gölbaşı'nda bahar aylarında doğanın canlanması ve sevgi çiçeğinin açmasıyla ilgili şenlikler/festivaller düzenlenmektedir. Festivaller, sevgi çiçeğinin çiçek açma günlerine denk gelmektedir ve bu sebeple sevgi çiçeği festivallerde tanıtılmaktadır. Festivalde oyunlar oynanmakta, yöresel ürünler pazarlanmakta ve ses sanatçıları konserler vermektedir. Resmî kuruluşların çiçeğin tanıtılmasıyla ilgili festivaller düzenlemesinden önce, yöre halkı gölde kermes düzenleyerek hem para kazanmakta hem de çiçeğin tanıtımına katkı sağlamaktadır (KK-2). Gölde yöresel mutfak yarışmaları yapılmış, kazanana altın verilmiştir. Yöre halkının mayıs ve haziran aylarında yaptığı bu etkinliğe ek olarak belediyenin de kartonlara görsel bastırarak sevgi çiçeğini tanıttığı gözlemlenmiştir (KK-2).

Gölbaşı Kültür Elçisi sıfatıyla Hulusi Gürpınar, Cemil Yıldırım Ortaokulunda sevgi çiçeğinin tanıtımını yapmıştır (Haberler, 2019). Gölbaşı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Biyolog Prof. Dr. Mecit Vural ve Prof. Dr. Emine Figen Dilek'in katılımlarıyla verilen seminerde öğretmen ve öğrencilerle bir araya gelinmiştir (Gölbaşı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2025). Sevgi çiçeğinin biyolojik özellikleri hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Gölbaşı Belediyesi tarafından sevgi çiçeğinin korunması ve tanıtılması amacıyla Mogan Gölü'ne Sevgi Çiçeği Sanat Sokağı kurulmuştur (Gölbaşı Belediyesi, t.y.). Ziyaretçiler buraya geldiklerinde diğer el sanatlarını da görme fırsatı bulup bakırcılık, yumurta sanatı, bıçak ve çömlek sanatı gibi etkinliklere katılırlar.

Gölbaşı halk kültüründe sevgi çiçeği

İlçenin yerleşim adlarında sevgi çiçeği

Gölbaşı kültüründe sevgi çiçeğini yerleşim adlarında görmek mümkündür. Bu durum kültür içerisinde değer verilen motifin yapısal olgularda yaşatılmaya çalışıldığını göstermektedir. Çalışmada bina, site, dükkân ve okullara verilmiş sevgi çiçeği adlarını listeledik. Çiçeğin yerleşim alanlarındaki isim kullanımları şu şekildedir:

Sevgi Çiçeği İlkokulu

Özel Sevgi Çiçeği Rehabilitasyon Merkezi

Sevgi Çiçeği Nikâh ve Balo Salonu

Sevgi Çiçeği Piknik Ev Yemekleri

Sevgi Çiçeği Sitesi/Evleri

Mogan Sevgi Çiçeği Sitesi

Sevgi çiçeği motifi

Motif, sembolik olduğunda niteliğini kümülatif bir şekilde, eylemle veya karakterlerle çalışmanın bilişsel veya duyuşsal özelliklerinin kombinasyonu ekseninde olan ilişkisiyle elde eder (Freedman, 2009: 62). Toplumun bireylerinin genel kullanımlarıyla yaygınlaşan motif kavramı, duyuşsal ve bilişsel değerleri barındıran bir hâle gelir. Böylelikle motif kavramı toplumun kültürel değerlerini taşıyan ve toplumun yaratımlarında şekil bulan bir yapının temel unsuru olur. Sevgi çiçeği, Gölbaşı halk kültüründe toplumu simgeleyen bir konuma ulaşmıştır. Çiçeğin endemik bir tür olması, bilinçli kişilerce sanatta ve edebiyatta kullanılmasını sağlamıştır. Çalışmada yapılan doküman analizinden hareketle, Mehmet Halis Bozkurt ve Yaşar Çağlı sevgi çiçeğini resimde bir motif olarak kullanmıştır. Çiçeğin kültürel değerinin bilincinde olan toplumun bireyleri, çiçek hakkında edindikleri bilgi birikimini diğer kişilere aktarmaktadır. Resmî kurum ve kuruluşların da sevgi çiçeğini bir motif olarak kullandığı görülmektedir. Belediyenin logosunda yer alan sevgi çiçeği motifi, çiçeğin ilçeyi temsil eder hâle geldiğinin göstergesidir. Belediye, ilçenin park ve bahçe işlerinde andezit taşına taş oyma sanatıyla sevgi çiçeğini işlemiştir. Belediyenin sevgi çiçeğini bir motif olarak kullanmasıyla ilgili elde edilen bulgular, çalışmanın sonunda yer alan 3 ve 4 numaralı görsellerde verilmiştir. Çiçek, motif bağlamında Milli Piyango biletlerinde kullanılmış, kazı kazan kartlarının üzerine basılmıştır. Merkez Bankası hatıra olarak paraların üzerinde de sevgi çiçeğini kullanmıştır (KK-1). Kaynak kişinin vermiş olduğu bilgileri teyit etmek amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle Sevgi çiçeğinin Milli Piyango tarafından biletlerde kullanımı 28 Şubat 2007'dir. Çalışmanın sonunda görsel olarak da bu tarih belgelenmiştir. Sevgi çiçeğinin PTT de 2018 yılında ilk gün pulu olarak kullanıldığı da bilinmektedir (Pulhane, t.y.). Sevgi çiçeğinin Merkez Bankası tarafından hatıra parası olarak kullanıldığıyla ilgili bir bilgi tespit edemedik.

Klasik Türk edebiyatında sevgili ve sevgi imgeleri olarak gül, lale, sümbül gibi çiçeklerin kullanımı, çiçeklere sevgi ve aşk duygularının yüklenmesini sağlamıştır. Araştırmada sevgi çiçeğinin de klasik edebiyatta kullanılan mazmunlar gibi sevginin simgesi olarak kullanıldığı görülmektedir. Sevgi çiçeği, sevginin sembolik olarak gösterildiği özel günlerde karşımıza çıkmaktadır. Çiçeğin yetiştirme süresinin özel günleri de kapsamı sebebiyle, kaynak kişilerin aktardığı bilgilerde, çiçeğin bir sevgi sembolü olarak hediye edildiğiyle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Sevgililer birbirlerine bu çiçekten hediye etmiş, çocuklar annelerine bu çiçeği toplamıştır (KK-1). Ayrıca 23 Nisan'a denk gelen çiçek açma döneminden de anlaşılaacağı üzere sevgi çiçeği; umudun, doğanın canlanmasının ve sevginin sembolü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sevgi çiçeğinin el işi dokumalarında, kıyafetlerde ve aksesuarlarda bir motif olarak kullanıldığıyla ilgili bir bilgi tespit edemedik.

İnanmalarda sevgi çiçeği

Toplumların kültürlerinde, bireyler tarafından bazı nesnelere karşı inanmalar yüklenebilir. Nesneler, inanma ritüellerinde bir araç olarak kullanılabilir. Hastalıkların sağaltılmasında, tedavi şekillerinde, ruhsal boyut ve dinî boyut ekseninde inanmalar görülebilir. İnanmalarda nesneler, metafizik ötesi olgularla da ilişkilendirilebilir. Sevgi çiçeği üzerine yapmış olduğumuz doküman analizinde ve alan araştırmasında, çiçeğin dinle ve metafizik ötesiyle ilişkilendirilmediği görülmüştür. Sevgi çiçeğinin halk hekimliğinde kullanıldığıyla ilgili bir bilgi de tespit edilmemiştir. Ancak yaptığımız alan araştırmasında, toplumun bireylerinin bir geçim kaynağı olarak yetiştirdiği büyükbaş ve küçükbaş hayvanlarının şap ve şarbon hastalıklarında bir tedavi şekli olarak bahsi geçen çiçeğin yetiştigi bölgelere hayvanların götürüldüğüyle ilgili ifadeler rastladık. Zeynep ile Mehmet'in aşkı adlı hikâyede, Mehmet'in mezarının yakınına büyükbaş ve küçükbaş hayvanların getirildiğiyle ilgili açıklamalar yer alır (KK-1). Ankara ilçelerinde hayvancılıkla uğraşan kişiler, hayvanlarını buraya getirerek şap hastalıklarını gidermeyi amaçlamışlardır. Alan araştırmasında, Çorum ve Kırıkkale gibi yakın illerden de hayvanlarını buraya getirenlerin olduğu tespit edilmiştir. Hayvanlarını getiren kişilerin, hayvanları 7 tur mezarın yakınında dolaştırdığını gözlemlenmiştir (KK-1). Bölgenin bataklık olmasının hastalıklara iyi geldiği düşünülmüştür.

Zeynep ile Mehmet hikâyesinde sevgi çiçeği

Zeynep ile Mehmet'in aşk hikâyesi, 200-300 yıllık geçmişi olan bir hikâyedir (KK-1). Alan araştırmasında elde ettiğimiz verilerden hareketle hikâyenin epizotları şu şekildedir:

1. Zeynep, gölün karşı tarafında çobanlık yapan bir ailenin çocuğudur.
2. Kız, babasının işleri çıktığında hayvanları otlatmaya çıkarmaktadır.
3. Gölün diğer tarafında Karaoğlan'da Kara Donlu diye bir ağa vardır.
4. Zengin bir ağa olan Kara Donlu'nun en küçük oğlu Mehmet'tir.
5. Ağanın diğer çocukları evlidir fakat Mehmet bir türlü evlenmek istemez.
6. Köyde yapılan iş dağılımında Mehmet'e sürüyü otlatmak düşer.
7. Suyun gölle buluştuğu yer olan Sıcak bölgesinde hayvanları otlatır.
8. Gölün iki karşı kıyısının birbirine en yakın olduğu bölge Sıcak mevkiidir.
9. Zeynep ve Mehmet kaval çalarlar.
10. Mehmet, sesin güzelliğine kapılır. Koyunları bırakır ve gölün karşısına yüzer.
11. Kaval çalanın güzel bir kız olduğunu görür ve ilk görüşte âşık olur.
12. Kız, Mehmet'i beğenir ve o da Mehmet'e âşık olur.
13. Âşıkların buluşması sıklaşır. Bir gün Mehmet ailesine artık evlenmek istediğini söyler.
14. Mehmet'in annesi, kızın fakir bir ailede olması sebebiyle bu evliliğe sıcak bakmaz. Mehmet'in babası da bu evliliğe onay vermez.

15. Artık kış olur, gidiş gelişler azalır ve su soğur. Su soğursa âşıkların umutları da soğur.

16. Mehmet durumu Zeynep'e anlatır. İki âşık kara kara düşünür. Bu sırada da ağa Hacılar köyüne gelir ve çobanınıza sahip çıkın der.

17. Hacılar köyünün ağaları çoban ve kızını çağırır. Onlara hakaret ederler. Kara Donlu ağa da çobana şu şekilde söyler: "Sen kimsin çulsuz! Benim oğluma layık oldunuz!".

18. Çoban ve kızı ağlayarak eve döner. Kız ve oğlan yemeden içmeden kesilir.

19. Âşıklar bahar geldiğinde yeniden sürüleri alıp otlatmayı ve birbirlerine kavuşmayı ümit ederler.

20. Yemeden içmeden kesilen âşıklar, soğuk sulara gölden yüzerler ve birbirlerine kavuşurlar.

21. İki âşık vereme yakalanır. Verem kan kusturur. Âşıkların kan kustuğu yerlerden ise sevgi çiçekleri çıkmıştır.

İlk Mehmet hastalığa yenik düşer. Anasına vasiyet olarak öldüğünde sürüleri otlattığı yere gömülmesini söyler.

22. Kız, acıya dayanamaz ve çok geçmeden o da ölür. Ölmeden önce vasiyet olarak sürüleri otlattığı yere gömülmek istemiştir. Zeynep de Mehmet'in yanına gömülür.

Anlatım esasına dayalı metinler genellikle kahramanın ailesi, kahramanın doğumu, kahramanın kahramanlığı ve sonuç bölümlerinden oluşur (Altınkaynak, 2015: 17). Bu hikâyede görüleceği üzere kahramanların aileleri tanıtılmış ve hikâyenin çatışma bölümünü doğuracak zıtlıklar burada verilmiştir. Hikâyenin aile takdiminde, zengin bir ağa ve fakir bir çoban verilmiştir. Hikâyenin başkahramanları Zeynep ile Mehmet, zengin-fakir çatışması içerisinde aşklarını sürdürmeye çalışmışlardır. Bunun sonucunda ise ağa, hikâyenin mutlu gidişatına ket vurmuştur. Ağa, zenginlik imgesiyle vuslatı eş değer görmüştür. Sosyal statü olarak kendisine çobanın kızını gelin almayı uygun görmemiştir. Hikâyenin kahramanları Zeynep ve Mehmet'in doğumuyla ilgili bir bilgiye rastlamayız. Geleneksel anlatımda çocuksuz olan ailelerin çocuk sahibi olmalarında mucizevi olaylar görülebilir. Hızır veya pir olağanüstü yardımcı olarak ailelerin çocuk sahibi olmalarına verdikleri bir obje ile yardım ederler. Kahramanın doğumundan sonra çocuğun eğitimi, ahlâklılık oluşu, güzelliği ve gücü üzerinde durulur. Kahraman eğitimini ülkenin en bilge kişisinden alır ve tesadüfen rastladığı veya rüyasında gördüğü kızı aramaya başlar (Altınkaynak, 2015: 12). Zeynep ile Mehmet adlı hikâyede ailelerin çocuksuz olmaları veya ailelerin çocuk sahibi olmalarıyla ilgili bir bilgiye rastlamayız. Hikâyede ağanın oğlunun yakışıklılığından ve çobanın kızının güzelliğinden bahsedilir. Âşıkların birbirlerini görmeleri ise tesadüfen olmuştur. Hayvanların otlatılması sırasında âşıklar karşılaşmıştır. İlk görüşte aşk temasının bu hikâyede de işlendiğini görmekteyiz.

Hikâyede kahramanların toplum nazarında bir kahraman olabilmeleri için Kara Donlu'nun engellemeleriyle mücadele etmeleri gerekmektedir. Hikâyenin çatışma kısmı buradadır.

Ağanın kendisine destek bulmak ve toplum tarafından fakir olan çobanın dışlanmasını sağlamak amacıyla girişimlerde bulunduğu görülmektedir. Nihayetinde başarılı da olan ağa, hem sevenleri hem de fakir olan çobanı küçük düşürmüştür. Kahraman âşıklar ise buna karşılık aşklarından vazgeçmemiştir. Bahar aylarında gölge yüzmeleri ve birbirlerine kavuşmaları bunun göstergesidir. Ancak soğuk ve açlık beraberinde hastalığı getirmiştir. Âşıklar verem olmuştur. Kustukları yerde ise sevgi çiçeği bitmiştir. Çiçeğin sevgi imgesini barındırdığı ve sevginin eşsizliği vurgulamıştır. Endemik bir tür üzerinden sevgi kavramına gönderme vardır. Kanın kırmızılığı ve çiçeğin kırmızılığı arasında renksel olarak bağlantı kurulmuştur. Geleneksel anlatımda kavuşamayan âşıkların mezarları bir gömülür. Bunun sebebi ise âşıkların öbür dünyada kavuşacağı düşüncesidir. Bu hikâyede ise âşıklar sıralı bir şekilde ölmüştür. Âşıkların beraber gömülmeleri motifinin işlendiği bir sonu bu hikâyede görmeyiz. Mehmet'in mezarının yakınına Zeynep gömülmüştür. Âşıkların mezar yerlerinde ise yine sevgi çiçeklerinin bittiği bildirilmiştir. Burada yine sevgi kavramına gönderme yapılmıştır. Hikâyenin sonunun Tahir ile Zühre hikâyesiyle benzerliği vardır. Tahir ile Zühre'nin mezarlarında kırmızı ve beyaz güller biter. Zeynep ile Mehmet'in hikâyesinde de mezarların olduğu yerde sevgi çiçeği bitmiştir. Kavuşamayan âşıklar, sevginin sembolik gösterimi olan çiçek imgesine dönüşerek kültürel hafızada dilden dile dolaşacak kolektif bir hâle gelmiştir.

Sonuç

Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde yetiştirme sahası bulan ve endemik bir bitki türü olan sevgi çiçeği, ilçenin halk kültüründe değerler barındırmıştır. İlçe ile özdeşleşen bir yapıya kavuşan sevgi çiçeği, toplumun kültürel yaratmalarında bir motif olarak karşımıza çıkmaktadır. Gölbaşı ilçesi aldığı göçler sebebiyle sanayileşmenin ve kentleşmenin yoğun olduğu bir bölgedir. Yeşil alanların azalması beraberinde sevgi çiçeğinin yetiştirme sahasını daraltmıştır. Çiçek, belediyenin ve gönüllü kişilerin yürüttüğü planlı bakım yöntemleriyle yeniden çoğaltılmıştır. Belediyenin sevgi çiçeğine sahip çıkmasıyla, çiçek belediyenin logosunda yer almış ve ilçeyi tanıtır hâle gelmiştir. Belediye, park ve bahçelere sevgi çiçeği motifini görsel olarak işlemiş ve çiçeğin tanıtımına destek olmuştur. Aynı şekilde belediyenin yapmış olduğu festivallerle de çiçek halka tanıtılmıştır. İlçede yer alan okullarda gönüllü kişilerce çiçek hakkında sunumlar da yapılmıştır. Sevgi çiçeğinin tanıtımlarına resmî kurumların destek verdiği sonucu çıkmaktadır. Çalışmanın sonunda yer alan görsellerde görüleceği üzere Milli Piyango İdaresi sevgi çiçeğini biletlere basmıştır. Ayrıca incelemelerde PTT'nin de pulların üzerine sevgi çiçeği bastığı anlaşılmıştır. Kaynak kişilerin vermiş olduğu bilgiler ile elektronik kaynaklardan elde ettiğimiz görsellerin uyduğu görülmektedir. Bu sonuç bilginin doğruluğunu kanıtlamıştır. Sevgi çiçeğinin adının yaşatılması da ilçede görülen başka bir koruma ve tanıtma yoludur. Çiçeğin adı sitelere, okullara ve dükkân isimlerine verilmiştir. Halkın çiçekle hakkında bilgi birikimine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sevgi çiçeği sözlü kültürde de karşımıza çıkmaktadır. Çiçeğin renginin pembeliği ve kırmızılığı, verem olan âşıkların kan kusmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Sevgililerin kanlarının ve mezarlarının olduğu yerlerde sevgi çiçekleri bitmiştir. Ölen âşıkların mezarlarının yakınında sevgi çiçeğinin bitmesi, toplumun çiçek adlandırmalarında sevgi ibaresini kullanmalarına neden olmuştur. Çiçeğin sevgilileri temsilen bu dünyada var olduğuna da vurgu yapılmıştır. Halk kültürlerinde görülen nesneleri ve olguları olağanüstülükle

ilişkilendirmenin Gölbaşı kültüründe de olduğu görülmektedir. Sevgi çiçeğinin yetişmesi olağanüstülikle ilişkilendirilmiştir. Çiçeğin halk kültüründe farklı adlarla anılması ise tanınırlık ve anlamlandırmayla ilişkilidir. Çiçek farklı adlarla da anılmış fakat en sonunda sevginin sembolü olmuştur. Çalışmada yer alan kaynak kişilerin tespitinde de titizlik sağlanmıştır. Kültürel çeşitliliğin zengin olduğu ilçede doğru bilgilere ulaşmak adına çiçeğin yetiştiricileriyle görüşme sağlanmıştır. Ayrıca çiçeğin tanıtımını yapan kişilere de ulaşılmıştır. Kaynak kişilerden edindiğimiz bilgilerden hareketle, çiçeğin sevgi ismiyle bütünleşmesinin sebebi çiçek açma günlerinin özel günlere ve 23 Nisan'a denk gelmesidir. Toplumun bireyleri, özel günlerde sevginin bir temsili olarak hediyeleşmek adına sevgi çiçeğini toplamıştır. Bahsi geçen tarihlerin bahar ve yaz aylarına denk gelmesi çiçek açma tarihiyle örtüşmektedir. Çalışmada alan araştırmasına ek olarak yapmış olduğumuz doküman analizinde ise sevgi çiçeğinin hediyeleşmeyle ilgili kullanımı üzerine yazılı bir bulgu tespit edilmemiştir. Aynı şekilde çiçeğin endemik bir tür olması ve yetiştirme alanının dar olması, çiçeğin bulunurluğunu azaltacağından bu nesne ile hediyeleşmenin yoğun olmayacağı sonucu da çıkmaktadır. Eğer sevgi çiçeğinin hediyeleşme amacıyla kullanımı var ise bu durumun genellemelere tâbi olmayacağı açıktır. Sevgi çiçeği üzerine yapmış olduğumuz bu çalışmanın daha sonra yapılacak olan çalışmalara kaynak teşkil etmesini umut etmekteyiz.

Kaynakça

- Altınkaynak, E. (2015). *Anlatım esasına dayalı metinler ve din*. Ardahan Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, A. (2008). *Tarih içinde Gölbaşı*. Gölbaşı Belediye Başkanlığı Yayınları.
- Freedman, W. (2009). Edebi motif: Bir tanım ve değerlendirme (F. Özşener, Çev.). *Yedi*, (2), ss. 61-66.
- Günöz, A. (2008). *Gölbaşı'na endemik centaurea tchihatcheffu fish. & mey. (sevgi çiçeği) tohumlarının çimlenmesi üzerinde araştırmalar* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gürpınar, H. (2013). *Zeynep ile Mehmet'in aşkı*. Gölbaşı Belediyesi Yayınları.
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Perşembe Kitapları.
- Kaya, D. (2014). *Türk dünyası ansiklopedik Türk halk edebiyatı kavramları ve terimleri sözlüğü*. Akçağ Yayınları.
- Savcı, A. E. (2007). *Ankara-Gölbaşı çevresinde centaurea tchihatcheffu fisch. & mey. (asteraceae)'in biyo-ekolojisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Elektronik kaynaklar

- Ankara Gölbaşı Okulları. (t.y.). *Ankara Gölbaşı okulları*. <https://okul.com.tr/ankara-golbasi-okullari> (Erişim: 01.03.2026).
- Gölbaşı Belediyesi. (t.y.). *Sevgi çiçeği sanat sokağı*. <https://www.ankaragolbasi.bel.tr/sevgi-cicegi-sanat-sokagi> (Erişim: 03.03.2026).
- Gölbaşı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi. (2025, 12 Mayıs). *Sevgi çiçeği semineri*. https://golbasimtal.meb.k12.tr/icerikler/sevgicicegisemineri_16297260.html (Erişim: 03.03.2026).
- Gölbaşı Nüfusu. (t.y.). *Yıllara göre gölbaşı nüfusu*. https://www.nufusu.com/ilce/golbasi_ankara-nufusu (Erişim: 01.03.2026).
- Haberler. (2019, 4 Nisan). *İlçemize özgü olan "sevgi çiçeği'ni" okullarımızda tanıtmaya başladık*. <https://golbasi06.meb.gov.tr/www/ilcemize-ozgu-olan-quotsevgi-ciceginiquot-okullarimizda-tanitmaya-basladik/icerik/701> (Erişim: 03.03.2026).
- Piyango. (t.y.). *Mp.2368 Milli Piyango*. https://www.kitantik.com/product/MP-2368-MILLI-PIYANGO-28-SUBAT-2007-ANKARA-GOLBASI-SEVGI-CICEGI-S-DORTTE-BIR-BILET_0z8kgltmlqyn661hv7?srltid=AfmBOooSn45l171GILXz5eIaxzYTFxMQYl0m0tWbqkoeEI-A7x8S97Di (Erişim: 03.03.2026).
- Pulhane. (t.y.). *Bitkiler*. <https://www.pulhane.com/KatalogSayfalari/k201806.html> (Erişim: 03.03.2026).

Sözlü kaynaklar

KK-1: Hulusi Gürpınar, Ankara 1954, Lise Mezunu, Emekli. (Görüşme: 10.06.2019).

KK-2: Behice Tümer, Ankara 1950, İlkokul Mezunu, Emekli, (Görüşme: 02.06.2019).

Ekler:

Görsel 1: Sevgi Çiçeği



Görsel 2: Pembe Renkli Sevgi Çiçeği



Görsel 3: Gölbaşı Belediyesi Logosu Andezit Taşı



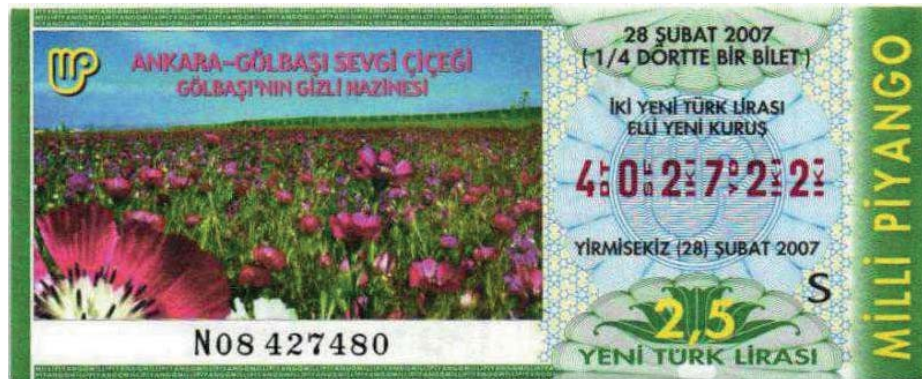
Görsel 4: Andezit Taşında Sevgi Çiçeği



Görsel 5: Sevgi Çiçeği Bahçesi



Görsel 6: Sevgi Çiçeği Milli Piyango Biletinde (Piyango, t.y.)



Toplumsal değişim bağlamında Mersin yayla kùltürü

Beyza Eroğlu*

Giriş

İnsan; yeryüzündeki varoluşundan itibaren aile yapısı, iş bölümü ve toplumsal yaşam gibi farklı sosyal alanlarda diğer bireylerle sürekli etkileşim içerisinde bulunmuş; bu durum, onun toplumsal ilişkiler kurabilen ve karşılıklı etkileşime açık bir varlık niteliği kazanmasını sağlamıştır. Etkileşime açık olma durumu, yaşam koşullarının insanları yardımlaşmaya ve birlikte yaşamaya yönlendirmesi gibi etkenler “toplum” denen kavramın zeminini oluşturmuştur. Bu kavram ise sosyal bilimlerle uğraşan araştırmacıların ele aldığı temel konulardan biri olmuş ve hep bu kavramı ifade ediş çabası içerisinde girilmiştir. Örneğin Kongar, yaptığı kapsamlı araştırmalar sonucunda “toplum”u insan ömründen uzun yaşayan, kendi sürekliliğini devam ettiren ve istikrarı koruyan bir topluluk olarak ifade etmiştir (Kongar, 2019, s. 46). Zaman içerisinde toplum kùltürü, kùltür ise toplumu şekillendirmiştir. Bu karşılıklı etkileşimin içerisinde coğrafyanın payı da yadsınamayacak derecede fazladır zira coğrafî koşullar insanların yaşam biçimine oldukça etki etmektedir.

Örneğin Türkler bozkırlı olduklarından ve asırlarca bozkırda yaşadıklarından dolayı kùltürleri de bu yönde değişim ve gelişim göstermiştir (Kafesoğlu, 2020, s. 205-206). Verilen bilgiler eşliğinden yola çıkılarak bir yorum yapılacak olursa insanlık tarihi, insan yeryüzünde var olduğu günden bugüne değişim ve dönüşüm içerisindeydir. Kùltür, insanların faaliyetleri çerçevesinde gelişen bir kavram olduğu için değişim ve dönüşüme oldukça açık bir yapıdadır. Eskinin yerini yeniye bırakması tabiatın doğal bir yasasıdır (Çakır, 2008, s. 13). Bu nedenle kùltürel unsurlar, tıpkı canlı organizmalar gibi tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkmakta, gelişim göstermekte ve zamanla ya işlevini yitirerek ortadan kalkmakta ya da toplumsal dinamiklere bağlı olarak dönüşüme uğramaktadır. Sosyo-kùltürel değişmelerin altında insanların bütün bir birikimi yatmaktadır. Kùltür, maddi ve manevî kùltür şeklinde ele alındığında maddi kùltürü oluşturan en büyük etkenin teknoloji olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kùltürel değişmeleri etkileyen en büyük unsur da yine teknoloji olmaktadır (Kongar, 2019, s. 60).

Bu önbilgiler ışığında “değişim” kavramının tanımı ifade edilecek olursa Çakır’ın yapmış olduğu tanım açıklayıcı olacaktır. “Her şeyden önce, değişme kişinin maddî ve manevî yaşayışında, doğal ve sosyal düzeninde olağan bir hâldir. Değişme çevreye ve ortama uyma ya da çevre ile çatışma hâlinde bulunan dinamik bir güçtür. Toplumsal dengeyi sağlamak için değişme gereklidir” (Çakır, 2008, s. 14). İnsanlık tarihi, insanın meydana getirmiş olduğu faaliyetlerle anlam kazandığı için bu kùltürel faaliyetlerin tespiti insanlık tarihi için oldukça mühimdir. Nitekim tarihsel süreçte yazının icadından matbaanın kullanımına, Sümerlerin de içerisinde yer aldığı Mezopotamya

* Bilim Uzmanı, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, beroglu1299@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9306-696X

uygarlıklarından Mısır, İran ve Yunan medeniyetlerine kadar pek çok toplum, kültürel iletişim ve etkileşimin gelişimine katkı sağlamış; böylece insanlığın en temel kazanımlarından biri olan kültürel aktarımın günümüze ulaşmasına aracılık etmiştir (Meçin, 2025, s. 13-14). Halkbilimi, antropoloji, sosyoloji vb. alanların çalışmaları bu kültürel aktarımın tespitinde ve literatüre kazandırılmasında büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın kapsamına giren Mersin yayla kültürü ve bu kültürün geçirmiş olduğu değişim süreci bu perspektiften ele alınacak olursa değişimin şehirde başladığı ve sonradan kırsal kesimi etkileyerek bunun dâhilinde de yayla kültürünü etkilediği söylenebilir çünkü toplumsal ve ekonomik kökenli değişimler önce şehirde başlayıp sonrasında kırsal kesimleri etkilemektedir (Öter, 2023, s. 42). Bu değişim kendisini Mersin yaylalarında da oldukça göstermektedir. Mersin yaylalarındaki bu değişimin ana sebebinin, yaylaların şehre olan yakınlığı olduğu söylenebilir.

Mersin yaylalarının sosyo-kültürel değişimine değinmeden önce Türk kültüründeki yaylacılık faaliyetinin geçirmiş olduğu evrim sürecine değinmek Mersin yaylalarının geçirmiş olduğu değişim ve dönüşüm sürecini anlamak için bir basamak niteliği görecektir. Bu açıdan bakıldığında, süreç içerisinde değişen her şey gibi Türkiye’de yaylalar da fonksiyonel anlamda gittikçe değişmektedir. Türklerin bozkırlı olduğuna ve kültürlerinin de bu doğrultuda etkilendiğinden yukarıda değinilmiştir. Gelenek birtakım sermayeler üzerinden şekillenmektedir. Bu sermayelerin başında kültürel, sosyal ve ekonomik sermayeler gelmektedir yani toplumu şekillendiren başlıca etmenlerden biri ekonomidir (Meçin, 2025, s. 8). Bozkır ve yayla kültürü bu perspektiften ele alındığında aralarındaki ilişki daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bozkır coğrafi şartlardan dolayı hayvancılık yapmaya daha elverişli bir bölgedir. Bu şartlar, Türk milletinin kültüründe hayvancılığa bağlı göçebe kültürü meydana getirmiştir. Türkler sürekli göç hareketi içerisinde olduklarından dolayı yerleşik kültürle özdeşleşmiş bir faaliyet olan tarımla uğraşmaları pek mümkün olmamakla birlikte çiftçiliğin az da olsa gözlemlendiği görülmektedir. Tarımla yerleşik yaşamdaki insanlar kadar ilgilenememeleri onları hayvancılık yapmaya yönlendiren bir başka sebeptir. Bozkırlar çölden ziyade yüksek ve nemli ortamlardır. Bu cihetten bakıldığında bozkırlar yayla konumundadır denilebilir.

Anadolu coğrafyası için ise bir değerlendirme yapılacak olursa göçebeliliğin yaylacılık adı altında şekil değiştirdiğini ve az da olsa belli bölgelerde hâlâ yaşadığını görmek mümkündür. Yaylacılık ise genel olarak otlak alanına ve yükseltiye göre şekillendiği için bu faaliyet üzerinde yükselti, iklim gibi coğrafik unsurların da büyük oranda etkili olduğu görülmektedir. Türkiye engebeli ve yükselti özelliği fazla olan bir ülkedir. Kır yerleşmesi ve şehir dağılımında bu yükselti etkili olmaktadır. Göçebe yaşam tarzını sürdüren insan grupları bu yükselti ve düzlük alanlar arasında ekonomik faaliyetlerde bulunmaktadır. Yükseltilerin yer yer değişmesi bitkilerin gelişme evrelerini etkilemektedir. Bu durum da insanları, hayvancılığa dayanan göçebeliliğe yani bir hayvancılık ekonomisi olan yaylacılığa yönlendirmektedir (Emiroğlu, 1977, s. 23).

Yaylacılık faaliyetleri ise günümüzde daha ziyade Karadeniz, Doğu Anadolu ve Akdeniz gibi bölgelerde görülmektedir. Tespit edilen faaliyetler ise geleneksel yaylacılıktan ziyade turizm amaçlı yapılan yaylacılığa dönüşmüş durumdadır yani geleneksel yaylacılık gittikçe yok olmaktadır. Akdeniz bölgesi ise yayla kültürü anlamında özellikle diğer bölgelere göre değişiklik gösterebilmektedir çünkü Akdeniz bölgesinde daha ziyade rekreasyonel amaçlı

yaylacılık yani sayfiye amaçlı yaylacılık yapıldığı görülmektedir. Sayfiye amaçlı yaylalara ise özellikle Mersin yaylaları örnek olarak verilebilir. Özellikle Mersin merkez yaylalarda bu değişime bağlı olarak iki şekilde yaylacılık faaliyeti görülmektedir. Geleneksel yaylacılık ve sayfiye yaylacılığı. Bu faaliyetler Mersin merkez yaylalarda kır ve köy kavramlarıyla ön plana çıkmaktadır. Kır olarak ifade edilen bölgelerde geleneksel yaylacılık yapılırken köy olarak ifade edilen bölgelerde hayvancılık faaliyetinin görülmesiyle birlikte rekreasyonel yani sayfiye yaylacılığının ağırlık kazandığı da görülmektedir (Eroğlu, 2023, s. 15-16)

Mersin’de 800 – 1000 gibi rakımlardan başlayıp en yüksek rakımlara kadar olan bölgeler yayla özelliği göstermektedir. 800 – 2000 arası yerler köy olarak adlandırılan yaylaları içermektedir. Yüksek zirvelerin arasında geniş düzlükler de yer almaktadır. Yüksek zirvelerdeki bu geniş düzlükler kır olarak ifade edilen bölgelerdir. Bu geniş düzlüklerde ağaç yetişmemektedir. Karlar eriyince yaz ortasında çayır örtüsü bitmektedir. Bu bölgeler yaz aylarında Yörüklere otlak alanı yani yayla görevi görmektedir (Çağlar, 2021, s. 31-33).

Yayla ve yaylacılık

“Yayla” kavramı birçok disiplinin araştırma alanına girmektedir. Başta coğrafyacılar ve turizmciler olmakla birlikte birçok disiplinde yayla ve yaylacılığın ele alındığı görülmektedir. Bundan dolayı her disiplin “yayla” kavramını kendi alanına bağlı olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamaların başında coğrafya araştırmacılarının yapmış oldukları tanımlar gelmektedir. Yapılan bu tanımlardan dolayı “yayla” ve “yaylacılık” insanların zihninde hep fiziki olarak yer etmiştir. Bu çalışmada “yayla”, “yaylacılık” ve “yayla kültürü” halkbilimsel bir şekilde ele alınmaya gayret edilmiştir. Yapılan bu tanımlamalar ışığında yayla kavramı incelenmeye çalışılmıştır.

Yayla kavramına öncelikle coğrafi açıdan bakılacak olursa, plato karşılığında da kullanıldığı görülmektedir. Dağ ve ova kavramlarına karşılık gelecek şekilde kullanılmaktadır. Fiziki anlamda yayla terimi dağ, plato ve yüksek yerlerin üzerindeki otluk alanları ifade etmektedir. Büyük çoğunluktaki yaylalar dağ başlarında olduğu için geniş anlamda dağ ve plato üzerindeki yerler olarak düşünülmektedir (Emiroğlu, 1977, s. 16-17). Fakat Mehmet Somuncu’ya göre plato yayla karşılığı olarak kullanılamaz. “Çünkü plato akarsular tarafından derin yarılmış, geniş ve yüksek düzlüklerdir. Hâlbuki yayla, bir beşeri coğrafya terimidir.” (Somuncu, 2005, s. 24).

“Yayla ve yaylacılık” disiplinler arası bir çalışma konusu olduğu için her disiplin “yayla”yı kendi bakış açısına göre ele almıştır. Coğrafyada “yayla” fiziki şartlara göre değerlendirildiğinde, plato, yayla karşılığı olarak kullanılabilir ancak “yaylacılık” faaliyeti insanların hayvancılık faaliyeti çerçevesinde geliştiği için yani insan odaklı bir faaliyet olduğu için fiziki coğrafya terimi olan “plato”nun yayla yerine kullanılması uygun görülmemektedir.

Yayla denince ilk akla gelen ifadelerden diğeri de hayvanların otlatıldığı yüksek yerlerdir. Bahaeddin Ögel’e göre ise yayla, kışlak deyiminin bir karşılığıdır (Ögel, 1978, s. 23). Kışlak nasıl kışın barınılan bir mekânsa yayla da gerek hayvancılıkla uğraşan insanlar için olsun gerek tatil, serinlemek vb. amaçla yaylaya çıkan insanlar için olsun yazın oturulan bir mekândır.

Yayla kavramı tüm bu tanımlar ışığında özetlenecek olursa coğrafi açıdan yani fiziki şartlara bağlı olarak dağ ve yüksek yerlerin üzerindeki otlak alanı olarak ele alınabilir ancak sadece bir disiplinin bakış açısına göre yapılan bu tanımlar yayla kavramını tam anlamıyla açıklamaya yetmemektedir. Yaylayı halkbilimsel açıdan yorumlamaya çalışacak olursak en başta kaynağımızın insan olduğunu belirtmek 5 yerinde olacaktır. Kaynağı insan olan bir disiplin de doğal olarak araştırdığı konuyu insanların yorumlarına bağlı olarak şekillendirecek ve açıklayacaktır. Bu çerçeveden bakıldığında yayla, hayvancılıkla uğraşan insanların hayvanlarını otlatıldığı otlak bölgedir. İnsanlara göre bu bölgenin ne kadar yüksekte olup olmadığı önemli değildir. Önemli olan hayvanlarına otlak alanı sağlayıp sağlayamadığıdır. Yayla, şehir kültürüne hâkim olan insanlar için ise serinlemek amaçlı yazın sıcağından kaçıp sığınılan bir alandır. İkinci durum özellikle kendisini Akdeniz Bölgesinde göstermektedir (Eroğlu, 2023, s. 5-6).

Yaz aylarında türlü nedenlerden dolayı yaylaya çıkanlara “yaylacı” denmektedir. Yaylacılık faaliyeti de yayla kavramına bağlı olarak şekillenmektedir. Kısacası yayla kavramı günümüzde değişim ve dönüşüm içerisinde olduğu ve artık iki şekilde tanımlandığı gibi yaylacılık faaliyeti de aynı değişim ve dönüşümü yaşamaktadır. Bundan dolayı yaylacılık kavramı ile ilgili yapılan tanımlar da bu değişimi yansıtmaktadır. Cemal Arif Alagöz, Anadolu’yu bir yaylacılık memleketi olarak addetmiştir. Alagöz’e göre “Anadolu, Ege ve Akdeniz kıyıları ile Akdeniz; iç kısımlar ile yarı Akdeniz iklimli bir memlekettir. Yaylacılık memleketidir.” (Alagöz, 1938, s. 15). Coğrafi açıdan değerlendirildiğinde Akdeniz ikliminin görüldüğü ülkelerde yaylacılık faaliyetinin de olduğu görülmektedir. Alagöz bu tespiti istinaden böyle bir yorumda bulunmuştur denilebilir.

Tıpkı yaylada olduğu gibi yaylacılıkta da coğrafi tanımlar ağır basmaktadır. Yaylacılık kavramı yayla kavramıyla bağlantılı olduğu gibi aynı zamanda hayvancılıkla da bağlantılıdır çünkü tüm bu kavramlar köken olarak göçebe kültür ile birbirine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında yayla ve hayvancılıkla bağlantısı olan “yaylacılık” yaz aylarında insan ve hayvanların yaylaya çıkmasını; orada belli bir süre içinde kalmalarını ve ekonomik faaliyette bulunmalarını ifade etmektedir. Mevsimlik bir harekettir. Yaylacılık hayvancılıkla uğraşan insanların sürülerini daha iyi beslemelerine olanak sağlamaktadır (Emiroğlu, 1977, s. 19).

Tarihsel gelişim sürecinde yaylacılık faaliyetleri

İnsanların tarihte üç temel faaliyet ile yaşamlarını sürdürdükleri görülmektedir. Bu coğrafi şartları özellikle üç temel unsur oluşturmaktadır. Orman, hayvancılık ve ziraat. Orman kavmi olarak ifade edilebilen insan grupları “asalak” kültürü yani “avcılık/devşiricilik”le, ziraate uygun bölgelerde yaşayanlar “köylü” kültürü (çiftçilik) ile bozkırdakiler ise “çoban”lıkla geçimlerini sağlamış ve bu doğrultuda bir yaşam tarzı meydana getirmişlerdir. Kültürün oluşmasında coğrafi şartlar etkili olduğu kadar insanlar ve topluluklar da etkilidir. Eski Türkler bu nazariyeler açısından değerlendirildiğinde onların en büyük kısmını sürü sahibi olanlar oluşturmaktadır. Bu sürüler onlara her gün “süt, peynir, yoğurt, kaymak, tereyağı” gibi ürünler verirdi. Ayrıca sürülerin derisinden de faydalanırdı. Bu sürüler göç zamanında binek hayvanı olarak kullanılmıştır. Eski Türklerin bir kısmı hayvancılığın yanında çiftçilikle de uğraşmıştır. Türkler bir nevi çiftçilik yapmaya mecburdular çünkü ekmek için buğdaya, hayvanlara yem olması için mısır, arpa gibi ürünlere ihtiyaçları vardı (Gökalp, 2021, s. 338-341). Bozkır coğrafi şartlardan dolayı hayvancılık yapmaya daha elverişli bir bölgedir. Bu

şartlar Türk milletinin kültüründe hayvancılığa bağlı göçebe kültürü meydana getirmiştir. Türkler sürekli göç hareketi içerisinde olduklarından dolayı yerleşik kültürle özdeşleşmiş bir faaliyet olan tarımla uğraşmaları pek mümkün olmamakla birlikte çiftçiliğin az da olsa varlığı görülmektedir. Tarımla yerleşik yaşamdaki insanlar kadar ilgilenememeleri onları hayvancılık yapmaya yönlendiren bir başka sebeptir.

Bozkır Türk ekonomisini ovalar ve yaylalardan oluşan coğrafi koşullardan dolayı hayvan besleyiciliği ve çobanlık oluşturmaktaydı. Ancak Türk kültürünü sadece iktisadi açıdan ele alarak düşünmek, coğrafi imkânlardan dolayı yaylalarda hayvancılığa bağlı olarak gelişen bozkır kültürünü çoban yaşam tarzına istinaden göçebelikle bir tutmak yanlış bir davranıştır (Kafesoğlu, 2020, s. 205-206). Kısacası coğrafi şartlar insanları hayvancılığa bağlı göçebe hayata yönlendirirken yani göçebe hayatta coğrafyanın etkisi varken göçebeliği tamamen coğrafyanın etkisi sonucu gelişen bir hareket olarak düşünmek yanlış bir davranış olacaktır. Özetle göçebelik başlı başına bir kültür iken bu kültürün oluşmasında coğrafi şartlar da etkili olmuştur.

Ziya Gökalp de göçebelik meselesine yukarıda bahsedilen nazariyeden yaklaşarak göçebeliği coğrafi şartlardan daha çok toplumsal bir durum olarak görmüştür. Gökalp göçebeliğin toplumsal bir durum ve bir hürriyet meselesi olduğunu dile getirmiştir. Bu doğrultuda Bilge Kağan ve kayınbabası arasında geçen bir konuşmayı da örnek olarak vermiştir. Bilge Kağan şehir kurup milletiyle orada oturmak istediğini söylerken, kayınbabası ona özetle göçebe oldukları için Çin'e rahatça akınlar yapabildiklerini ve Çin'in bunu haber aldığı zaman kendilerinin çoktan çadırlarını yüklenip uzaklara doğru gitmiş oldukları şeklinde bir karşılık vermiş ve bu sayede yani göçebelik sayesinde şimdiye kadar hür kaldıklarını ifade etmiştir (Gökalp, 2021, s. 28). Bilge Kağan'ın kayınpederi Vezir Tonyukuk aslında bu sözleriyle göçebeliğin, Türk halkının yaşam tarzı olduğunu dile getirmiştir. Göçebeliği coğrafi şartların bir gereği olarak değil de yaşam tarzlarını şekillendiren bir kültür olarak ifade etmiştir.

Yaylacılığın Anadolu'daki gelişimini Osmanlı'dan bu yana özetle inceleyerek gelecek olursak bazı sosyal ve ekonomik faaliyetlerin göçebeliği oldukça etkilediği de görülmektedir. Ne yazık ki bu faaliyetler konar – göçer yaşama sahip insanlar için olumsuz bir şekilde sonuçlanmıştır. Bu olumsuz sonucun gerçekleşmesine Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş döneminde sosyal ve ekonomik alanlarda yapılan ıslahatlar da etkili olamamıştır. Osmanlı'nın bozulmaya yüz tutmuş yapılarından en çok konar – göçerler etkilenmiştir. Bu dönemde köy hayatının yanı sıra zaman zaman devlete sorun çıkaran göçebeler ve yarı göçebeler de vardı. Mevsimlik hareketlerinde uzun süreler dağ – ova ve step – plato arasında gidip gelen göçebeler, bu hareketleri esnasında yerleşik insanlarla çatışma içerisinde olmuşlardır. Bu yüzden Osmanlı İmparatorluğu bu göçebeleri yerleştirme politikası uygulamıştır. Giderek artan nüfus, düzlük alanlarda yapılan tarım faaliyetlerinin çoğalması ve Cumhuriyetle oluşan sınırların göç yollarını tıkaması göçebelerin yerleşik hayata geçmelerini hızlandırmıştır. Zamanla yerleşik hayata geçen göçebeler önce yarı göçebelikle akabinde yaylacılıkla yetinmişlerdir (Emiroğlu, 1977, s. 26-27). İnsanların yaşam tarzlarının şekillenmesinde büyük bir rol oynayan kültür göçebeler ve yerleşik hayata geçmiş insanlar arasında çatışmaya sebep olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu çareyi konar – göçer halkı yerleşik hayata geçirmekte bulmuştur. Bu durum göçebeliğin gittikçe tükenmesine ve değişerek yaylacılık adı altında yaşamasına neden olmuştur.

Yörükler geçmişten bugüne dikey göçebeliliğin avantajı olan kısa mesafeden faydalanarak göçebeliliklerini kısmen de olsa sürdürebilmişlerdir. Özellikle Halep'ten çıkıp Sivas, Erzurum gibi bölgelere giden, yatay göçebelik yapan Türkmenlerin göç yolları kesilmiştir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki Türkmenlerin önünün kesilmesi o bölgedeki dağ göçebeliliğini sürdüren Kürt aşiretlerin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Bu değişim ve dönüşüm tarihe "Türkmen Ekradı" yani "Türkmen Kürtleri" olarak geçmiştir. Bu olaydan sonra hem bölgede göçerlik Türkmen Ekradı ile temsil edilir olmuş hem de Avşar, Beğdili, Karakeçili gibi bazı Türkmen aşiretleri Ekrad olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Bu Yörük ve Türkmenler vaktiyle Güneydoğu Anadolu'ya ve Toroslara çekilmiştir. Sayıları gittikçe azalmaktadır (Büyükcan Sayılır, 2012, s. 577). Kısacası Osmanlı'nın son dönemlerinden bu yana göçebeler için uygulana gelen politikalar göçebeliliğin yaylacılık kavramına dönüşmesine neden olmuştur.

Günümüzde yaylacılık faaliyetleri

Tüm bir tarihsel süreç göz önünde bulundurulduğunda göçebeliliğin günümüzde kendisini yaylacılık faaliyeti adı altında gösterdiği görülmektedir. Yaylacılık hayvancılığa dayalı bir ekonomik faaliyettir. Hayvancılık genelde doğada, ormanda, yeri geldiğinde inlerin içi kullanılarak yapılan bir faaliyettir ancak doğaya bağlı hayvancılık faaliyetleri toprakların ekilmesi, makinalı tarım, nüfus artışı gibi sebeplerden dolayı yerini ahır ve ağıl hayvancılığına bırakmaktadır. Ekili alanların genişlemesi uzun süreli yaylacılık faaliyetlerini etkilemiştir. Yaylacılığın artık daha ziyade kısa mesafe ve süre aralığında uygulandığı görülmektedir (Emiroğlu, 1977, s. 51 109). Anlatılmak istenen gittikçe hayvancılık faaliyetinin birtakım sebeplere bağlı olarak azalmasıdır. Tarihte görüldüğü gibi uzun mesafede hayvanları sürerek gidilen yayla göçlerine ne yazık ki artık büyük oranda şahit olunmamaktadır. Yaylacılık faaliyetleri Türkiye'de giderek eski gücünü yitirmekte, bazı bölgelerde yerleşmekte ve neredeyse yok denilecek kadar azalmaktadır. Sınırları daralan yaylacılığın ise bazı bölgelerde esas özelliğini yitirdiği görülürken bazı bölgelerde ise göçebe yaşam tarzı devam etmektedir (Emiroğlu, 1977, s. 109). Ancak görülmeye devam eden bu göçebe yaşam tarzı yok denilecek kadar azdır.

Göçebe ve yarı göçebe yaşam tarzının giderek silinmesinin yanı sıra yerleşik insan gruplarının yayla alanlarının da gittikçe daraldığı gözlemlenmektedir. Örneğin Marmara ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaylacılık faaliyeti birkaç dağ ile sınırlanmıştır. Ege bölgesinde ise biraz daha geniş bir alana yayıldığı görülmektedir. Muğla'da Karagedik, Kırandağı, Yılanlı; Denizli'de Honaz ve Bor dağı alçak düzlükleri; İzmir körfezi güneyindeki dağlarla; Menemen kuzeyi Kılıç dağları düzlüklerinde yaylalar yer almaktadır. Kuzeyde Ayvalık doğusunda Madra dağı; Edremit körfezi kuzeyindeki Kocakatan dağının güneye ve körfeze bakan yamaç ve sırtlarında yaylalar yoğunluk kazanmaktadır (Emiroğlu, 1977, s. 110). Bu durum da bize göçebeliliğin yanı sıra turizm faaliyetli yapılan yaylacılık alanlarının bile ülkede gittikçe yok olduğunu göstermektedir.

Araştırma sahasının da dâhil olduğu bölge olan Akdeniz bölgesinde ise Torosların geniş bir alan kaplamaları, bitki çeşitliğinin fazla olması bu bölgede yoğun bir yaylacılık faaliyetine yol açmıştır. Antalya körfezinde Alaca, Bey ve Şeytan Dağları yamaçlarında; Alanya, Anamur'la Suğla gölü arasında yer alan Karakuş dağlık alanında yoğun yaylacılık faaliyeti yapılmaktadır. Doğu'da, özellikle Göksu ve Seyhan nehirleri arasında Bolkar dağlık kesiminde yaylacılık

tekrar yoğunluk kazanmaktadır. İskenderun körfezine paralel olarak uzanan Amanos Dağlarında 100x20 km'lik bir şeritte yoğun bir yayla alanı dikkati çekmektedir. Akdeniz bölgesinin iç kesimlerinde iç Ege ve Konya bölümlerine komşu alanlarda yaylacılık faaliyeti yeniden artmaktadır. Beyşehir Gölü ile Konya arasındaki dağlık kesim (Aladağ, Erenler, Eğriburun ve Alacadağlar) ve Konya bölümü batısında yer alan hayvancı köyler yaylacılık faaliyetlerine sahne olmaktadır. Aynı durum Sultan Dağlarında da görülmektedir (Emiroğlu, 1977, s. 110).

Akdeniz'deki yaylacılık iki başlık altında toplanabilir: Sayfiye (rekreasyonel) yaylacılık ve geleneksel yaylacılık. Sayfiye yaylacılığı genelde 1000 - 1700 metre yükseklikler arasında meydana gelmektedir. Bu yaylalara örnek olarak en güzel Mersin ili sınırı içindeki Gözne, Çamlıyayla, Arslanköy gibi yaylalar verilebilir. Bu gibi yaylalar sürekli yerleşme alanları içerisine girebilir. Fakat Mersin ilindeki Çamlıyayla ile Hatay ilindeki Belen ilçe durumuna gelmişlerdir. Antalya ve Mersin gibi kıyı şehirlerindeki aileler rekreasyonel amaçlı bu yaylalara çıkmaktadır. Akdeniz Bölgesindeki esas yaylacılık kırsal bölgelerde oturan insanların yaptığı yaylacılıktır. Toroslar üzerinde bulunan bu yaylalarda evler sabit olabilmekle birlikte genelde çadırıdır. Özellikle 2000 metrenin üzerinde kır olarak adlandırılan bölgelerde ev yoktur. Çadırlar ve ağıllar köpekler tarafından korunmaktadır. Yaylalardan ekim ayının sonuna doğru ayrılarak kıyılara yakın kesimlere doğru göç edilmektedir. Bölgede yapılan bir diğer yaylacılık şekli ise göçebe yaylacılıktır. Bu yaylacılıkta mart ayının sonlarına doğru göçme işi başlamaktadır. Mart ayında yapılan bu göçme hareketi yatay bir harekettir. Nisanın sonlarında ise hareket dikey bir özellik kazanmakta ve yayla bölgelerine varılmaktadır. Eylül ayı gibi dağ eteklerine ve kasım ayı sonunda ise Anamur, Silifke, Adana Ovaları ve Hatay Ovalarına inilmektedir. Toroslarda yayla alanlarında sınırlı bir şekilde olsa da hayvancılığın yanında tarım faaliyetleri de yapılmaktadır. Yetiştirilen ürünler genelde belli başlı ürünlerdir. Akdeniz Bölgesi Torosları ile onun devamı niteliğinde olan Güneydoğu Toroslar yaylacılığındaki aileler arasında göçebe çoban - çiftçilik bakımından benzerlikler bulunabilmektedir. Tahtacı Yörükleri, Teke Yörükleri vb. Taşeli platosu içlerine doğru uzanan bölgelerde oturmaktadır. Toros Yörükleri ise Güneydoğu Toroslar ile Güneydoğu Anadolu platoları arasında eskiden beri göçebe olarak yaşamaktadır. Çukurova kıyıları ile Mersin, Silifke, Anamur, Gazipaşa, Alanya, Manavgat kıyılarında bulunan kışlaklar ile Toroslardaki yaylacılık sahaları arasında asırlarca yaylacılık faaliyetinde bulunan Yörük oymakları bugün de kısmi bir şekilde varlıklarını sürdürmektedir. Örneğin Koyuncu oymağı Erdemli'de; Ayaş, Mersin - Silifke arasında; Kocaç Limonlu'da; Boynuinceli, Erdemli ve Silifke'de bulunmaktadır. Türkiye'de yaylacılığın en etkin olduğu sahalar Karadeniz ve Toroslardır (Doğanay ve Orhan, 2016, s. 310-313). Özetle Akdeniz bölgesi iki yaylacılık faaliyetine sahne olmaktadır. Göçebe kültürü sürdüren Yörükler belli başlı bölgeleri kendilerine yayla ve kışlak noktası olarak seçmiş ve oralara konuşlanmışlardır. Turizm yani sayfiye amaçlı yapılan yaylacılık faaliyeti ise Türkiye'de en çok bu bölgede görülmektedir.

Mersin'de yaylacılık faaliyetleri

Mersin'de iki farklı yaylacılık türü ve buna bağlı olarak iki farklı yayla anlayışı olduğu dile getirilebilir. Bunlardan biri coğrafi şartlar çerçevesinde belirlenmiş olan yaylalar diğeri de halkın kendisinin çerçevesini çizdiği yaylalardır. Yükseklikten kaynaklı olarak belli bir rakımın üzerinde olan bölgeler coğrafi olarak yayla olarak adlandırılmaktadır. Bu bölgeler 800

- 900 rakımdan başlayıp 2000'e kadar uzanmaktadır. Mersin'de yaylacılıkla uğraşan insanlar bu bölgeleri daha ziyade "köy" kavramıyla karşılamaktadır. Bu yaylalara örnek olarak Gözne, Ayvagediği, Soğucak, Bekiralanı, Fındıkpınarı, Güzelyayla, Arslanköy gibi yaylalar verilebilir. Mersin halkı bu yaylaları artık geleneksel yaylacılıktan ziyade sayfiye amaçlı kullanmaktadır ancak az da olsa sahil kesiminden bu yaylalara hayvancılık yapmak için çıkan bir grup insanın varlığı da söz konusudur. Fakat ekseriyetle hayvancılık yani geleneksel yaylacılık için 2000 rakımın üzerindeki kır olarak ifade edilen bölgelere çıkılmaktadır. 2000 rakımın üzerindeki bölgelerde ağaç yetişmemektedir. Geleneksel yaylacılık hayvanlara otlak alanı bulmaya dayanmaktadır. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Mayıs ayında Mersin sahil kesiminde ot kururken köy olarak adlandırılan 800 - 2000 rakım arasındaki yaylalarda ot daha yeşildir. Kır olarak adlandırılan 2000 rakımın üzerindeki bölgelerde ise ot daha yeni çıkmaktadır. Geleneksel yaylacılıkla uğraşan insanlar bu düzeni takip ederek daha ziyade kır olarak adlandırılan bölgeleri yayla olarak kullanmakta ve bu bölgenin her bir mevkiine ayrı bir isim vermektedir. Dikkate değer bir başka husus ise kır bölgelerini yayla olarak kullanan insanların sahile yakın kesimleri kışlak olarak kullanabildikleri gibi 800 - 2000 rakım arasındaki köy olarak ifade ettikleri bölgeleri de kışlak olarak kullanabilmeleridir. Sayfiye amaçlı kullanılan bu yaylaları kışlak olarak kullanan insanlar, yaylanın dışına doğru olan bölgelerde çadırlarını kurmaktadır (Eroğlu, 2023, s. 55-56).

Geleneksel yaylacılığı hâlâ sürdürmekte olan insanların, daha ziyade kır olarak ifade edilen orman üst sınırının üzerindeki mevkileri yayla olarak kullandıkları yukarıda ifade edilmişti. Kullanılan bu mevkileri halk kır olarak adlandırsa da oraları yayla bilinciyle kullanmaktadır. Bundan dolayı hayvancılık faaliyeti ile uğraşan insanlar bu mevkilere ayrı ayrı isimler vermiştir. Bu mevkiler; Durnaz, Sıyrma, Tatık, Çayırboğazı, Çayıralanı, Gölpınar, Yüksekoluk, Devekoyağı, Teknekoyağı, Kekikkoyağı, Hüyükalanı, Öşün, Bulgar Bozoğlan, Ziyaret, Kırkpınar, Kaşkuyu, Körkuyu, Kemer, Boğazağzı, Alankuyu, Kızıltepe, Yedigöl, Karagöl, Söbüceova, Deke Daşı, Sırlı, Çağlıoluk, Kurt Tepesi, Yaylacık Dağı, Cocak Dere Mevki, Damla gibi isimlerle adlandırılmaktadır (Eroğlu, 2023, s. 65).

Yörüklerin özen gösterdikleri aşamalardan biri de göç hareketidir yani yaylaya çıkış tarihi yaylacılar için büyük önem arz etmektedir. Türkiye'de genel olarak yaylalara göçün mayıs ayı gibi yaylalardan inişin ise ağustos - eylül aylarında yapıldığı görülmektedir. Yaylada bulunma süresi ortalama 3 - 3.5 ay sürmektedir (Doğanay ve Orhan, 2016, s. 315-316). Hayati Doğanay ve Fatih Orhan'ın ifade etmiş olduğu gibi genelde yaylaya çıkış ayı mayıs ayıdır ancak bölgeler arası küçük de olsa farklılıklar arz edebilmektedir.

Sosyo - kültürel değişimin etkisiyle Mersin'de yaylalara çıkış zamanı çok büyük bir fark olmamakla birlikte değişiklikler gösterebilmektedir. Örneğin sayfiye amaçlı yaylaya çıkan insanlar nisan - mayıs gibi çıkabilirken hayvancılıkla uğraşanlar genel olarak "kır" şeklinde ifade edilen daha yüksek yerlere çıktıkları için yaylaya çıkış zamanları haziran ayını bulabilmektedir çünkü kırlar sayfiye amaçlı çıkılan yaylalara göre yani köylere göre daha geç ısınmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Her toplumun, hatta her toplumsal grubun, kendine özgü biçimde oluşturduğu bir değerler bütünü bulunmaktadır. Söz konusu değerler bütünü çoğunlukla "kültür" kavramı ile ifade

edilmektedir. Kültür ise anlam ve kapsam bakımından dinamik bir yapıya sahip olup zaman içerisinde değişebilen ve dönüşebilen bir nitelik taşımaktadır.

Öncelikle Mersin yaylacılığı ile ilgili tespit edilen sonuçlara değinilecek olursa, genelde Akdeniz bölgesi özelde Mersin ili olmak üzere dikey yaylacılığın yani dağların üst sınır bölgelerine doğru bir hareketin varlığından bahsedilebilir. Yaylacılık, Mersin ilinde daha ziyade Bolkar dağları ve Mut – Silifke hattına doğru Taşeli Platosunun yüksek kesimlerinde görülmektedir.

Mersin merkez yaylalarında yapılan yaylacılık genel olarak iki şekilde ele alınabilir. Bunlar geleneksel yaylacılık ve sayfiye yani rekreasyon amaçlı yaylacılıktır. Sayfiye yaylacılığı genel olarak 800-2000 arası yükseklikteki bölgelerde gerçekleştirilmektedir. Bu sayfiye yaylalarına örnek olarak Gözne, Çamlıyayla, Arslanköy, Fındıkpınarı gibi yaylalar verilebilir. Sayfiye amaçlı yaylacılıkta insanlar yazın serinlemek amaçlı yaylaya çıkıp kışın tekrar şehre dönmektedir. Mersin’in Toroslar merkez ilçesine bağlı köylerde yerleşik yaşam olmakla birlikte hayvancılıkla uğraşanlar göç hâli içerisindeydir. Mersin’deki Çamlıyayla ilçe konumuna getirilmiş ve sürekli yerleşim özelliği kazandırılmıştır. Mersin merkezde köyler kıyı kesiminde ikamet edenler için rekreasyon amaçlı kullanılmakta, daha yüksek kesimdeki bölgeler ise geleneksel yaylacılıkla uğraşanlar için hayvancılığa dayalı yayla bölgelerini oluşturmaktadır.

Mersin halkı 800-2000 arası yükseklikteki yaylaları “köy”, 2000’nin üzerindeki yayla olarak kullandıkları bölgeleri ise “kır” olarak adlandırmaktadır. Mersin merkezde köylere az da olsa geleneksel yaylacılık yani hayvancılık için çıkanlar da olmaktadır ancak geleneksel yaylacılıkla uğraşanlar çoğunlukla kırlara çıkmaktadır. Kır olarak adlandırılan bölgelere çıkanlar kışlak olarak daha ziyade köyleri tercih etmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi köylerde hayvancılık faaliyetlerini sürdürenler ise kışlak olarak şehre veya şehre yakın olan bölgelere inmektedirler. Tarsus ve Adana gibi yerlerden gelen Yörükler ise yine Arslanköy yaylasının üstünde yer alan Dümbelek Boğazı gibi mevkilere çıkmaktadır.

Mersin merkez bölgedeki klasik yaylacılık yani geleneksel yaylacılık hayvancılık temelli bir yaylacılıktır. Hayvancılıkla uğraşan insanlar otu kovalamaktadır. Nerede ot varsa oraya çıkmaktadırlar. Bundan dolayı mayıs ortalarına doğru yaylaya çıkıp ekim – kasım gibi de inmektedirler.

Mersin yaylalarında rekreasyonel amaçlı ve pandeminin de etkisiyle pansiyonculuk ve ev kiralama faaliyetlerinin de arttığı görülmektedir. İnsanlar yaylalardaki evlerini aylık ya da yıllık kiralayabilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda “yayla ve Yörük” kültürünün bazı farklılıklarla birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Geleneksel yaylacılığın temelini hayvancılığın oluşturduğu gözlemlenmekle birlikte hayvancılık yani Yörüklük, yaylacılığın yalnızca bir kısmını teşkil etmektedir. Genel olarak yaylacılık dendiğinde artık bahçeciliğin yani tarımın ve rekreasyonel faaliyetler açısından da turizm, pansiyonculuk, ev kiralama gibi durumların da git gide yayla kavramının kapsam alanına girdiği görülmektedir yani sayfiye yaylacılığı ve pansiyonculuk gibi faaliyetler de artık geleneğin bir parçası hâline gelmektedir. Özetle Yörük kültürü yayla kültürünün içerisine girmektedir ama yayla kültürü sadece Yörük kültüründen oluşmamaktadır. Bu değişim kentleşmenin gittikçe artmasına bağlanabilir. Bu durum da turizm amaçlı kullanılan yayla sayısının git gide artmasına sebep olmaktadır.

Yayla yerleşmeleri normalde geçici yerleşmelerdir, ancak genel olarak Akdeniz bölgesinde ve özel olarak Mersin merkez yaylalarda rekreasyon faaliyetlerinden kaynaklı olarak sayfiye yani yazlık evler dikkati çekmektedir. Mersin’de Türkiye’nin birçok şehrinden gelen insanlar yazlık olarak artık sahili değil yaylaları tercih etmektedir. Bunda Mersin’in oldukça sıcak ve nemli bir şehir olması da etkilidir. Rekreasyonel amaçlı kullanılan yaylalarda yazın nüfus normale göre artmakta, kışın azalmakta ama hiç bitmemektedir yani yaz – kış bu yaylalarda kalanlar olmaktadır ancak kırlarda kışın kalmak mümkün değildir.

Elde edilen bütün bu bulguların yanında saptanan bir diğer tespit de Mersin yaylacılığının ülkenin diğer bölgelerindeki yaylacılıktan farklılık arz ettiğidir. Bu farklılık üzerinde coğrafyanın oldukça etkisi vardır. Örnek olarak Karadeniz bölgesinde yaylalar en üst sınırlardan başlarken Mersin’de yaylalar şehre yakın kesimlerden başlamaktadır yani Mersin’de yakın mesafeli yaylacılıktan söz etmek mümkündür denilebilir. Mersin’deki bu yükselti farkından dolayı ortaya kır ve köy ayrımı çıkmış ve bu ayrım da yaylaların faaliyetini kendi içerisinde şekillendirmiştir.

Mersin merkez yaylalarda tükenmek üzere olan bir kültür söz konusu olduğu için somut olmayan kültürel mirasları koruma kapsamında Mersin yayla kültürüyle ilgili farklı alanlarda ve farklı niteliklerde çalışmalar yapılabilir. Buna ilaveten Mersin merkez yaylalarının şehir merkezine yakınlığından kaynaklı olarak “yakın mesafeli yaylacılık” da alanyazına kazandırılabilir. Ayrıca geleneksel yaylacılıktan sayfiye yaylacılığına dönüşmekte olan bir kültürün yayla turizmi bağlamında geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir. Bu yapılırken de geleneksel özelliklerin korunmasına azamî ölçüde dikkat edilmelidir. Diğer yandan hayvancılık faaliyeti az da olsa hâlâ Mersin yaylalarında devam etmekteyken hayvancılıkla uğraşanların teşvik edilmesi geleneksel yaylacılığın devamının sağlanması açısından da önem teşkil etmektedir.

Hem genel anlamda kültür hem de yayla kültürü sürekli bir değişim süreci içerisinde bulunmakta olup, bu dönüşümü etkileyen en temel unsurlardan birinin teknoloji olduğu söylenebilir. Bu değişim Mersin merkez yaylalarda da kendisini göstermektedir. Mersin’deki geleneksel yaylacılık yerini gün geçtikçe turizm yaylacılığına bırakmaktadır. Mersin merkez yaylalarda sayfiye yaylacılığı geleneksel yaylacılığın önüne geçmiş durumdadır. Hayvancılığın gittikçe azalmasına rağmen, Mersin merkez yaylalarda yayla hayatını şekillendiren en önemli unsurun hayvancılık faaliyeti olduğu sonucuna varılması kuvvetle muhtemeldir. Mersin’deki geleneksel yaylacılığın yani hayvancılık çerçevesinde yapılan yaylacılığın eski Türk kültüründeki göçebe yaşam tarzının bir uzantısı olduğu söylenebilir. Tüm bunların haricinde eğer turizm amaçlı yaylacılık halka açıklanabilir hâle ve geleneğin bir parçası hâline getirilmezse mevcut olan kültür de kaybedilecek noktaya gelebilir. Bundan dolayı modern yaylacılık faaliyetinin gelenekselin bir parçası olduğu vurgulanmalıdır. Geleneksel doku kaybedilmeden turizm yaylacılığının gelişmesi hedeflenmelidir.

Kaynakça

- Alagöz, C.A. (1938). *Anadolu'da Yaylacılık*. Cumhuriyet Halk Partisi Yayını.
- Çağlar, T. (2021). *Mersin ve Tarsus Halk Kültürü*. Kültür Yayınları.
- Çakır, S. (2008). *Üretimden Tüketime İnsan-Kültür ve Toplum Yazıları*. Fakülte Kitabevi.
- Doğanay, H. ve Orhan, F. (2016). *Türkiye Beşeri Coğrafyası*. Pegem Akademi.
- Emiroğlu, M. (1977). *Bolu'da Yaylalar ve Yaylacılık*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Eroğlu, B. (2023). *Mersin Yayla Kültürü Üzerine Halkbilimsel Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Gökarp, Z. (2021). *Türk Medeniyeti Tarihi*. Ötüken Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (2020). *Türk Millî Kültürü*. Ötüken Yayınları.
- Kongar, E. (2019). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. Remzi Kitabevi
- Meçin, H. (2025). Kurumsal Dinden Bireysel Dindarlığa: Ait Olmadan İnanma. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi*, 8(2), ss. 579-597. <https://doi.org/10.47951/mediad.1721890>
- Meçin, H. (2025). *Yeni Bir Dindarlık Formu Olarak Hayalhanem Örneği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE. Sosyoloji Ana Bilim Dalı.
- Ögel, B. (1978). *Türk Kültür Tarihine Giriş: Türklerde Köy ve Şehir Hayatı*. Kültür Bakanlığı.
- Öter, A. (2023). Toplumsal değişme, gelişme bağlamında batı akdeniz bölgesi yörüklerinde göç ve yayla Kültürü. *Güncel Sosyal Bilimler Araştırmaları*. Duvar Yayınları.
- Sayılır Büyükcın, Ş. (2012). Göçebelik, Konar - Göçerlik meselesi ve coğrafi bakımdan konar - göçerlerin farklılaşması. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 12(1), ss. 563-580. <https://izlik.org/JA63DE27ER>
- Somuncu, M. (2005). *Aladağlar: Yaylacılık ve Dağ Göçebeliği Konusunda Bir Araştırma*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Nahçıvan aşık şiirinin kökleri: folklor ve milli -manevi değerler

*Zafail kızı Tarana Gabulova**

Ashig art is one of the oldest and richest forms of oral folk literature in Azerbaijani culture. For centuries, this art form has reflected the worldview, culture, and aesthetic values of the people, creating unique traditions that have been passed down from generation to generation. From the perspective of its genesis and typology, Azerbaijani ashig art emerged within the context of analogous artistic phenomena of the Oghuz and Turkic historical-cultural stages. This classification takes into account factors such as ethnic-national and cultural spheres, the characteristics of historical socio-political development, and certain differential features of cultural components. Thus, ashig art is regarded as a continuation of these traditions (Ismayilov H., 2002, p. 51).

Traditional elements in ashig creativity manifest themselves in the fields of poetry, music, and performance. In addition, poetics and traditional motifs—traditional themes, genres, and stylistic features—hold a significant place in ashig poetry. Heroic epics, love songs, and lyrical *qoshmas* are considered the main genres in this field. Ashigs often created new works inspired by epics, myths, and religious themes existing among the people. For example, heroic motifs—such as bravery, devotion to the homeland, and respect for traditions as found in the epic *The Book of Dede Qorqud*—are an inseparable part of ashig creativity. Love motifs—in ashig poetry, love is presented as a pure, sacred, and ideal feeling.

This theme is especially reflected in *qoshmas* and *geraylis*. Symbols and images—ashigs symbolically express human emotions and feelings through depictions of nature and images such as the moon, sun, mountains, and rivers. Musical and performance traditions—in ashig art, musical traditions are as important as poetry. The *saz*, being the principal musical instrument of ashig art, plays a crucial role in preserving traditional elements through its performance style and melody. Traditional melodies such as "*Yanıq Kərəmi*" and "*Qaraca Çoban*" are widely known among ashigs. These tunes reflect both the spirit of the people and the ashig's individual performance style. Improvisation holds an important place in musical performance. Each ashig, while displaying their personal style in performance, also preserves tradition.

The master-apprentice tradition—one of the main protective mechanisms of ashig creativity is the master-apprentice tradition. Young ashigs would receive training from masters to develop their artistry, learning their performance styles and poetic rules. Through this process, tradition was transmitted from generation to generation. Role in gatherings and ceremonies - ashigs played an important social role among the people. By performing at weddings,

*Kıdemli Öğretmen, Doktora Öğrencisi, Nahçıvan Öğretmenler Enstitüsü, Pedagoji Fakülte, Azerbaycan Dili ve Edebiyatı Bölümü Nahçıvan, Azerbaycan qebulovaterane@gmail.com ORCID ID: 0009-0008-8541-0768

funerals, and various ceremonies, they fulfilled both entertaining and educational functions. Through their performances, folk traditions, moral values, and the philosophy of life were conveyed to broad audiences. Thus, traditional elements in ashig creativity are among the main reasons for its longevity and popularity among the people. Through these elements, ashig art serves as a bridge that sustains the spirit and culture of the people. The preservation and transmission of traditional motifs from generation to generation create a foundation for the continuous development of this art. The continued relevance of ashig art today shows that it remains an important part of Azerbaijani culture: "Ashig art is closer to the people and the masses; it reflects the emotions and desires of the people more vividly than other forms of folk music. In terms of social position, the ashig is close to the peasant, to the working people. Ashig art is the people's own creation." (*Azerbaijani Folklore Anthology*, 2006, p. 152).

Ashig communities have developed in accordance with various customs and traditions. As a result of the influence of these traditions, ashig environments have remained interconnected and capable of sustaining these customs. Among these communities, the Nakhchivan ashig environment has always stood out for its distinctive customs and traditions, and it has also influenced other ashig regions.

The Nakhchivan ashig environment holds a unique place in the creative heritage of the Azerbaijani people and possesses a rich tradition. In this region, which is rooted in the ancient history of ashig art, ashigs have, for centuries, expressed the people's history, heroism, love, and life philosophy through their *saz*. In Nakhchivan, a distinctive style and repertoire of ashig creativity has formed. The melodies performed here, the poems and epics, as well as the symbols used by the ashigs, constitute the characteristic features of the Nakhchivan ashig environment.

The Nakhchivan ashig environment is primarily recognized through its representatives. The creativity of its ashigs reflects the richness and uniqueness of this tradition. Nakhchivan ashigs perform both classical ashig melodies and new compositions, thereby keeping the art alive and contributing to its development. In the Nakhchivan ashig environment, various poetic forms such as *tacnis*, *gerayli*, *qoshma*, and *divani* are widely practiced. The language used by the ashigs, their vocal style, melodies, and unique performance techniques distinguish the Nakhchivan ashig environment from others. In this region, ashig art has preserved its traditions over the centuries and continues to be sustained and transmitted to future generations.

The Nakhchivan ashig environment is one of the key regions contributing to the development of Azerbaijani ashig art, and its connections with other regional ashig communities are notable from historical, cultural, and stylistic perspectives. By preserving the distinctive traditions formed in this region, Nakhchivan ashigs have both been influenced by other ashig environments and, in turn, have impacted those traditions as well.

With a history of over five thousand years, ancient Nakhchivan stands out for its rich folklore heritage. "Nakhchivan folklore is, without a doubt, an integral part of Azerbaijani, pan-Turkic, and world folklore" (Imanov, 2015, p. 192). The Nakhchivan ashig environment possesses distinctive styles, yet it has also absorbed certain influences from other ashig traditions such as those of Karabakh, Shirvan, and Goycha. For example, the influence of *mugham* from the Karabakh ashig tradition has been reflected in the performance style and musical repertoire of Nakhchivan ashigs.

Nakhchivan ashigs have incorporated classical poetic examples originating from other regions of Azerbaijan into their own creative output, thereby contributing to the formation of shared poetic traditions across different ashig environments. In this regard, one can observe the influence of both local folklore and general Azerbaijani ashig poetry within the Nakhchivan tradition. Through various ashig festivals, concerts, and cultural events, the Nakhchivan ashig environment has maintained dynamic interactions with other regions. In particular, international events organized in recent years have contributed to the recognition of Nakhchivan ashigs and facilitated their interaction with musicians from other countries. As a result of these connections, the Nakhchivan ashig environment has become more enriched and diversified, making a unique contribution to Azerbaijani ashig art. These ongoing relationships have consistently influenced the development of the ashig tradition.

From this perspective, Nakhchivan ashig creativity is an integral part of Azerbaijani ashig art and is distinguished by rich folklore examples reflecting the region's ancient culture, history, and customs. Folklore is a rich cultural treasury that embodies the past, traditions, beliefs, and worldview of a people. Every nation has its own folklore, through which it is possible to understand its history, daily life, and national identity. Azerbaijani folklore is also rich with diverse examples reflecting the traditions preserved by our people since ancient times. Traditional elements in Nakhchivan ashig creativity manifest at various levels:

1. Mythological and religious influences - In Nakhchivan ashig art, ancient Turkic beliefs, mythological figures, and elements related to Islam converge. These are reflected in epics, *qoshmas*, and *geraylis*. For example, poems about prayers to God, sacred places, and persons hold a special place in the culture of this region.
2. Influence of genres and forms - In ashig poetry, genres such as *qoshma*, *gerayli*, *tacnis*, *muxammas*, and *divani* are widely used. Nakhchivan ashigs compose their poems in accordance with the structure and rhythm of these traditional forms. Epics hold a special place; for instance, the Nakhchivan variants of the *Koroglu* epic create a distinctive style in the region's ashig creativity.
3. Musical instruments and melody influence - The *saz* is the main musical instrument of Nakhchivan ashig creativity, and ashigs of this region have mastered various playing styles, producing original performance techniques. Traditional melody fragments and tunes preserve the region's musical heritage.
4. Dialect and accent - The dialect and accent features specific to the region are prominent in Nakhchivan ashig poetry. This imparts a local character and distinctive color to the creativity, reflecting the daily life and household realities of the people.
5. Depiction of customs and traditions - Weddings, engagements, funerals, and other cultural events are extensively depicted in ashig creativity. Nakhchivan ashigs participate in these ceremonies, enlightening, inspiring, and entertaining people with their poems.
6. Master-apprentice tradition - The master-apprentice relationship constitutes the foundation of the traditional school in ashig art. Nakhchivan ashigs remain faithful to this tradition, passing their knowledge to younger generations.
7. Depictions of nature and love - The enchanting nature of Nakhchivan, including the Aras River, mountains, and forests, are among the main themes glorified in ashig creativity. Additionally, love poems occupy a significant place in the works of the region's ashigs.

These elements both incorporate the Ashiq art of Nakhchivan into the broader context of Azerbaijani Ashiq tradition and enrich it with distinctive features. Thus, the Ashiq art of Nakhchivan has made a significant contribution to the preservation and continuation of our national and spiritual heritage.

The Nakhchivan region has been one of the important cultural centers playing a key role in the development of Azerbaijani Ashiq art. The Ashiq creativity that emerged here reflects rich folklore traditions. The Nakhchivan school of Ashiqs has especially developed based on local ethnographic features and national-spiritual values. This article explores the traditional elements in Nakhchivan Ashiq creativity, their specific characteristics, and the role this art form plays in the life of the people. Primarily, genres such as dastans (epic tales), qoshmas, geraylis, tajnis (wordplays), and bayatis (traditional quatrains) take a central place in the works of Nakhchivan Ashiqs. Through these genres, the Ashiqs of the region have historically conveyed national identity, socio-political events, and spiritual values.

The article emphasizes that Nakhchivan Ashiq creativity is rich in depictions of nature, themes of love, and a spirit of heroism. Additionally, it highlights the special role of musical and performance traditions. The saz (traditional string instrument) is presented as an inseparable part of this tradition, and its influence on the Ashiq art is analyzed both in terms of content and form. The preservation of harmony between music and poetry in the performance of Nakhchivan Ashiqs, along with the existence of an original melodic style, demonstrates the uniqueness of their art. The article also notes that Nakhchivan Ashiq creativity continues in the present day and is being passed on to younger generations. The preservation and renewal of traditional elements play a crucial role in keeping this art alive.

In conclusion, the Ashiq creativity of Nakhchivan is both an embodiment of national and cultural heritage and a living example of the vitality of folklore traditions.

References

- Anthology of Azerbaijani Folklore*. (2006). Volume XIV (*Dərəlyaz Folklore*). Baku: Sada. P.474.
- Əfəndiyev, A. (1983). *The Art of Azerbaijani Ashiqs*. Baku: Yazıçı. p.226.
- Ismayilov, H. (2002). *The Ashiq Tradition of Göyçə: Formation and Development*. Baku. P. 404.
- Imanov, M. (2015). *Concerns of Art*. Baku: Elm və Təhsil. P. 192.
- Guliyev, A. (1999). *The Nakhchivan School of Ashiqs and Its Characteristics*. Baku: Elm. P. 336.
- Anthology of Nakhchivan Folklore*. (2010). Volume I (in three volumes). Nakhchivan: Ajami. P.513.
- Anthology of Nakhchivan Folklore*. (2012). Volume III (in three volumes). Nakhchivan: Ajami. P. 560.
- Anthology of Nakhchivan Folklore*. (2011). Volume II (in three volumes). Nakhchivan: Ajami. P.525.
- Rustamov, H. (1974). *Ashiq Literature and Its Place in Folk Art*. Baku: Maarif. P. 159.

Ardahan, Kars ve Iğdır illerinin basın tarihi

Ertuğrul Aydın *

Ardahan, Kars ve Iğdır illerinde yerel basının tarihi, Cumhuriyet öncesine kadar uzanmaktadır. 25 Ağustos 1921'de Kars'ta çıkarılan *Varlık* gazetesi ile 1 Ağustos 1922'de yayın hayatına Artvin'de başlayan, iki sayı çıktıktan sonra da Ardahan'a nakledilen *Yeşil Yuva* dergisi Cumhuriyet öncesinde Kuzey Doğu Anadolu'da dikkat çeken iki önemli yayın organıdır. (Aslan: 2011: 65; Aydın: 1994, IV; Oktay: 2020, 185; Sarıkaya: 2020, 397) Eski harflerle basılan bu iki yayın organının, Ardahan, Kars ve Iğdır'da gelişen basın tarihi ve hayatı da, XX. yüzyılın başlarından itibaren kendi dönemine ve bugüne ışık tutmuştur diyebiliriz.

Kars'ta 1929'da yayına başlayan ve 1980 yılına kadar yayın hayatını sürdüren vilayete bağlı "Kars" gazetesi ise, bu yöredeki Latin harfli ilk yayın organıdır. (Ural: 2015, 143) 1950'lerden itibaren Kars ve çevresinde gazetecilik hayatının iyice oturduğunu ve sayıca basın-yayın organlarının arttığını görmekteyiz. Bu dönemde Ardahan'da, *Ardahan*, *Ardahan'ın Sesi*, *Serhat Ardahan*, *Meşale* ve *Işık* gazeteleri çıkmıştır. Kars'ta ise, *Ekinci*, *Gazi Yurt*, *Serhat*, *Ayhavar*, *Birlik*, *Meşale*, *Hürriyet*, *Demokrat Kars* ve *Bugün* gazeteleri yayın hayatına katılmıştır. Yine bu dönemde Iğdır'da da, *Iğdır*, *Fırıldak*, *Dil*, *Şarkın Dili* ve *Yeşil Iğdır* gazeteleri çıkmıştır.

1921-1927 yılları arasında il statüsünde yer alan Ardahan'da 1922'de çıkan *Yeşil Yuva* dışında herhangi yayın organı çıkmamıştır. 1927'den sonra ilçe olarak Kars'a bağlanan Ardahan'da bu dönem içinde yayınlanan dört ayrı yayın organının neşredildiğini görmekteyiz. Bunlar, kronolojik sırayla 7 Mayıs 1953'te çıkan *Ardahan* gazetesi, yine aynı tarihte çıkan *Ardahan'ın Sesi*, yine 3 Ağustos 1953'te çıkan *Serhat Ardahan*, 1 Ocak 1954'te yayın hayatına başlayan *Kurtuluş Ardahan*, Ocak 1955'te çıkan *Meşale* ile bu gazeteye bağlı olarak yayın yapan 15 Şubat 1955'te çıkan *Işık* gazetesidir. (Arslan-Tekir: 2013, 69-83)

Kars, 1923-1960 yılları arasında gazetecilik açısından verimli bir dönem geçirmiştir. İlk olarak, 1929'da çıkan ve 1980'e kadar devam eden haftalık vilayet gazetesi *Kars*, elli yılı aşan uzun soluklu bir yayın organı olmayı başarmıştır. Kars gazetesi dışında, Kars'ta on iki ayrı gazetenin yayın hayatına katıldığını görmekteyiz. Bunlar, 1951-1979 yılları arasında çıkan *Ekinci*, 1952-1954 yılları arasında yayın hayatını sürdüren *Gazi Yurt*, yine 1952-1953 arasında çıkan *Serhat* gazetesi, 6 Kasım 1952-31 Ocak 1954 tarihleri arasında yayınını sürdüren *Ayhavar* gazetesi ile *Birlik* (1952), *Meşale* (1955), *Hüryurt* (1955), *Demokrat Kars* (1955), *Bugün* (1957), *Halk* (1972), *Kars Postası* (1976), *Serhat Kars* (1977) gazeteleridir. Ayrıca, Kars'ın iki ilçesi Sarıkamış ve Kağızman'da da basın hayatı/tarihi geleneğinin olduğunu altını çizmeliyiz. Nitekim Kazım Karabekir Paşa'nın teşvikiyle Sarıkamış'ta 25 Ağustos 1921'de çıkan *Varlık* gazetesi, *Yeşil Yuva* ile birlikte Ardahan-Kars-Iğdır basın tarihinin iki eski harfli yayın organından biridir. Mayıs 1928'e kadar yayın hayatını sürdüren bu gazete dışında, 1946'dan beri çıkan *Hür*

*Dr. Öğretim Üyesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Gazimağusa, KKTC, E-mail: ertugrulaydin@gmail.com

Sarıkamış/Hür Doğu gazetesi, 1952’de çıkan *Sarıkamış* gazetesi ve 1 Temmuz 1963’te çıkan *Yeni Sarıkamış* gazetesi ile Kağızman’da 1963’te çıkan *Narinkale* gazetesi ve 15 Mayıs 1964’de çıkan *Su* gazetesi Kars basın tarihini zenginleştiren yayın organlarıdır.

Kars basın tarihinde dergilerin de önemli bir rolü olmuştur. Kars’ta ilk yayımlanan dergi, Kars Halkevi tarafından 29 Ekim 1933’te çıkarılan *Doğuş* dergisidir. 1951 yılına kadar yayın hayatını devam ettiren bu derginin Kars kültür hayatına önemli katkıları olduğunu söyleyebiliriz. Kars’ta çıkan ikinci dergi ise, Mayıs 1964’te yayın hayatına başlayan *Kars Eli* dergisidir. 1974 yılına kadar yayın hayatını devam ettiren bu dergi de Kars kültür hayatının yapı taşları arasında yerini almıştır. Ayrıca, 30 Ekim 1950’de çıkan *Aras* dergisi, Mart 1959’da çıkan *Ümit* dergisi, 25 Nisan 1964’te çıkan *Kars Kalesi* dergisi, 19 Mayıs 1965’te yayımlanmaya başlayan *Gökbörü* dergisi ile 15 Temmuz 1966’da çıkan *Kars İli* dergisi, Kars kültür tarih ve hayatını kuşatıcı bir biçimde ele yayın organları olarak yerel basın tarihinin önemli görevlerini üstlenmişlerdir. (Aslan: 2011, 68-72; Arslan-Tekir: 2013, 20-125; Eliş-Arslan: 2021, 74-84)

Iğdır’da yerel basın tarihinin 1950’den itibaren başladığını görmekteyiz. *Iğdır’da çıkan ilk gazete*, 28 Eylül 1950’de Cengiz Ekinci tarafından çıkarılan *Iğdır* gazetesidir. *Iğdır’da çıkan ikinci gazete* ise, 21 Ocak 1952’de çıkan *Fırlıdak* adlı mizah gazetesidir. Üçüncü gazete ise, 9 Temmuz 1952’de Mecit Hun tarafından çıkarılan *Dil* adlı gazetedir. Dördüncü gazete ise yine Maecit Hun tarafından çıkarılan *Şarkın Dili* gazetesidir. 1 Eylül 1955’te çıkmaya başlayan Yeşil Iğdır gazetesini Iğdır’ın en uzun soluklu yayın organı olarak gösterebiliriz. (Arslan-Tekir: 2013, 57-68)

Kars basını hakkında bugüne bir çok meslektaşımız çalışması var. Nebahat Aslan ve Süleyman Tekin’in 2013’te çıkan *Kars Basın Tarihi 1921-1980* adlı kitap, yine Nebahat Aslan’ın Folklor/Edebiyat dergisinde çıkan “Kars’ta Yerel Basın (1929-1964)” başlıklı makalesi, Kubilay Çelik’in “Kars Gazetesinin II. Dünya Savaşı’nı Temsili Üzerine Bir İnceleme: Yerel Basın, Sınır Siyaseti ve Devlet Merkezli Çerçeveleme” başlıklı araştırma makalesi, Makbule Sarıkaya’nın “Ardahan’daki İlk Süreli Yayın: Yeşil Yuva”, adlı makalesi ile Neşe Oktay’ın “Yeşil Yuva” Dergisi Üzerine Bir İnceleme” başlıklı yazısını sayabiliriz.

Günümüzde Kars basını hakkında şunları söyleyebiliriz. Kars basını, 21 Ağustos 1921’de yayınlanan *Varlık* gazetesi ile başlayan köklü bir geçmişe sahiptir. Günümüzde şehirdeki politik, ekonomik, kültürel ve asayiş gelişmelerini aktaran çok sayıda yerel internet gazetesi, dijital platform ve ajans aktif olarak yayın yapmaktadır. Kars’ta, şehirdeki yerel gündemi, son dakika haberlerini ve ilçelerdeki gelişmeleri takip edebileceğiniz pek çok yayın organı bulunmaktadır. Bunları ve başlıca işlevlerini şöyle sıralayabiliriz: *Gazete Kars* (Şehir merkezi ve ilçelerdeki kalkınma projeleri, resmi ziyaretler ve yerel yönetim haberlerini kapsayan dijital gazete), *Kars Haber* (Kars’taki nüfus verileri, kültürel etkinlikler, Digor, Sarıkamış gibi ilçelerden güncel gelişmeler ve yerel yemek kültürüne dair geniş içerikler sunan dijital portal), *Kars Olay* (Kars’taki asayiş olayları, bölgeyi etkileyen hava ve ulaşım durumu haberlerinde öne çıkan platform), *Politik Kars* (Daha çok siyaset, ekonomi, kültür-sanat, spor ve dış politika odaklı kategorileriyle Kars ve çevre illere hitap eden geniş kapsamlı internet gazetesi), *Kars Güncel* (Kars’taki adli ve politik gelişmelerin yanı sıra sosyal sorumluluk projeleri ve hava muhalefeti gibi güncel duyuruları aktaran aktif bir hesap) ve *Kars Manşet* (Çiftçilere yönelik tarımsal destekler, millî eğitim faaliyetleri ve resmi ihale/hizmet alım ilanlarını paylaşan yerel bir dijital gazete). Kars’ta, bunların dışında Kafkas Haber Ajansı (KHA), Kars merkezli olan

ajans, bölgedeki sanatsal aktiviteleri, tiyatro gösterilerini, edebi yazıları ve istihdam haberlerini servis eden güçlü bir yerel haber ağı ile 25 Haziran 1993 tarihinde kurulan, Kars'ın ilk ve tek yerel televizyon kanalı olarak yayın hayatını sürdüren *Serhat TV* de haber ve bilgi paylaşımı için hizmet vermektedir.

Günümüzde Ardahan yerel basını, basılı yayıncılık geleneğinin yanı sıra dijital habercilik de oldukça gelişmiştir. Ardahan ve ilçelerindeki güncel gelişmeleri, son dakika haberlerini ve hayvancılık/tarım duyurularını takip edebileceğiniz başlıca Ardahan basını mecraları, yerel internet gazeteleri şunlardır: *Ardahan Medya* gazetesi (Ardahan'daki resmi kurum duyuruları, eğitim faaliyetleri, kültürel etkinlikler ve tarım/arıcılık projelerini detaylı şekilde aktaran, aynı zamanda aktif bir dijital gazete), *Ardahan* gazetesi (1995 yılında Mehmet Ali Arslan tarafından temelleri atılan ve Türkiye'nin ilk dijital elektronik yerel gazetelerinden biri olma özelliğini taşıyan tarihi bir yayındır. Bünyesinde Posof, Çıldır, Göle, Hanak ve Damal gibi ilçelere özel dijital yayın ağları da barındırmaktadır), *Kuzey Anadolu* gazetesi (Bölgenin siyasi atmosferi, sosyal etkinlikleri, ekonomik durum analizleri ve esnaf sorunları üzerine odaklanan köklü yerel mecralardan biridir), *Ardahan Anadolu Haber* gazetesi (İcra ilanları, yerel ihale duyuruları, yol-kaldırım çalışmaları gibi belediye hizmetleri ile bölgedeki spor gelişmelerini okurlarına sunan platform) ve *Ardahan Haber* (Ardahan genelinde ve ilçelerinde meydana gelen asayiş olaylarını, adli gelişmeleri ve son dakika haberlerini anlık olarak paylaşan internet haber sitesi) bulunmaktadır.

Günümüzde Iğdır basını, canlı bir yerel medya yapısına sahiptir. Iğdır'da hem uzun yıllardır yayın yapan köklü matbu/dijital gazeteler hem de anlık gelişmeleri aktaran internet haber platformları bulunmaktadır. Bunları şöyle sıralayabiliriz: *Yeşil Iğdır* gazetesi (Iğdır'ın en köklü ve simge basın kuruluşlarından biri olup, Iğdır'ın kültürel yapısı, tarımsal faaliyetleri ve günlük yaşamına dair geniş bir haber arşivi sunmaktadır), *Iğdır Doğuş* gazetesi (Iğdır Üniversitesi'nin akademik/kültürel etkinlikleri, kentleşme sorunları ve yerel sanatsal faaliyetleri detaylı şekilde işleyen mecradır), *Aras* gazetesi Iğdır'daki asayiş olayları, trafik kazaları, altyapı/su sorunları gibi sıcak gelişmeleri anlık olarak servis eden hareketli bir haber portalı), *Güven* gazetesi (Yerel eğitim haberleri, bölgeyi etkileyen olaylar, esnafın ekonomik durumu ve resmi ilan duyuruları odaklı yayın yapan güvenilir platform), ve *Iğdır76* (Iğdır dışında yaşayan Iğdırlılar ile şehirdeki halkı buluşturan, Iğdır merkezli tarafsız yorum ve toplumsal paylaşımlara yer veren yerel internet haber ağı).

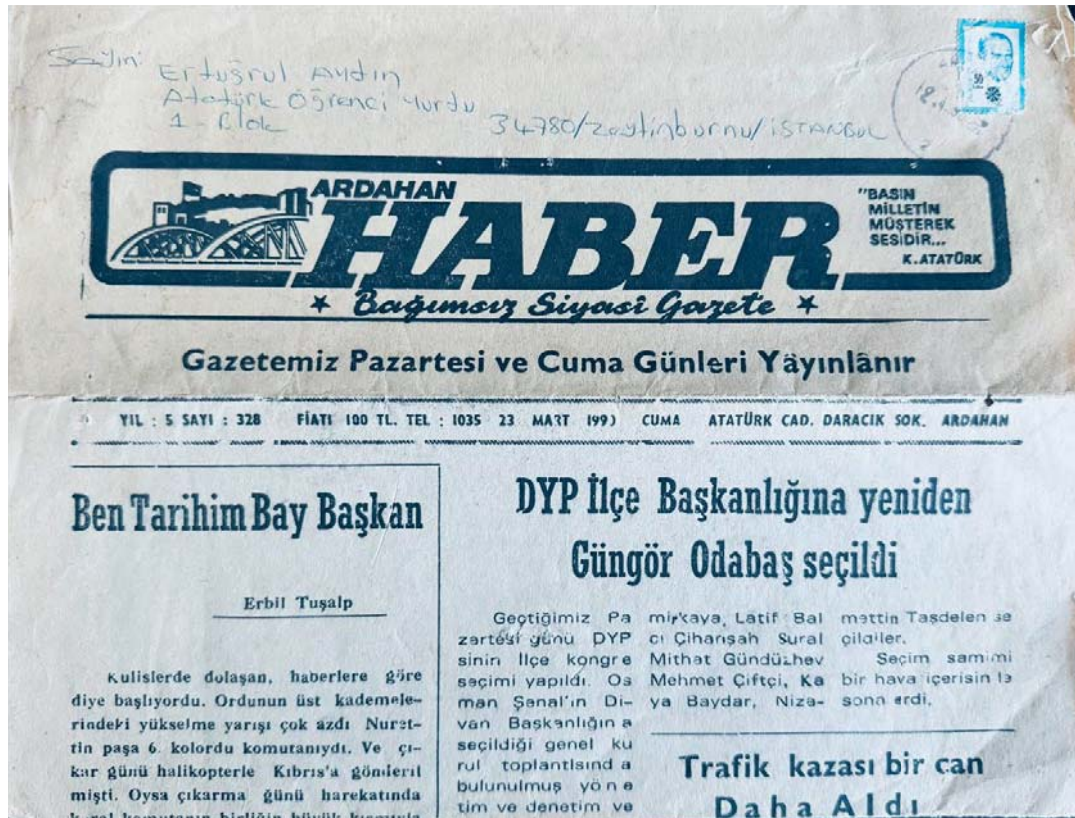
Sonuç olarak, Ardahan-Kars-Iğdır illerinde yerel basının tarihi, XX. yüzyılın ilk yarısından başlayarak; yüz yılı aşan bir tarihî süreç içinde zengin ve köklü bir geçmişe sahiptir. Kendi adıma, 1983'ten beridir düzenli olarak takip ettiğim Ardahan, Kars, Iğdır illerindeki yerel basın hayatına dair derinlikli bilgiler edinmiş ve bu konuda küçük bir kişisel arşive sahip olduğumu belirtmeliyim. Bunun dışında, yüksel lisans tez konum olan *1921-1925 Yılları Arasında Çıkan Edebî Yazı ve Eserlerin Sistemik Bibliyografyası* (1994) adlı çalışmamın hazırlıkları sırasında Ardahan ve Kars basının ilk yayın organları olan *Yeşil Yuva* dergisi ile *Varlık* gazetelerinin mevcut sayılarını yakından inceleme şansım olduğunu da belirtmeliyim.

Kaynakça

- Asrlan, Nebahat, "Kars'ta Yerel Basın", *Folklor/Edebiyat*, Cilt: 17, Sayı: 65; 2011/1, s. 63-79.
- Asrlan, Nebahat-Tekir, Süleyman, *Kars Basın Tarihi (1921-1980)*, Kars 2013, s. 1-158.
- Aydın, Ertuğrul, *1921-1925 Yılları Arasında Çıkan Edebî Yazı ve Eserlerin Sistematik Bibliyografyası*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1994, s. IV.
- Çelik, Kubilay. 2026. "Kars Gazetesinin II. Dünya Savaşı'nı Temsili Üzerine Bir İnceleme: Yerel Basın, Sınır Siyaseti ve Devlet Merkezli Çerçeveleme". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 71, s. 283-300.
- Eliş, Mustafa-Arslan, Nebahat, "Kars'ta Yerel Basın (1980-2000)", *Bellek Uluslararası Türk Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2021, 3 (1), s. 70-86.
- Kayacan, İsa, *Basınımızın Anadolu Cephesi*, Ankara 1996, Ece Yayınları, s. 184, 248
- Oktay, Neşe, "Yeşil Yuva" Dergisi Üzerine Bir İnceleme", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 8, Sayı: 105, Haziran 2020, S. 184-196.
- Sarıkaya, Makbule, "Ardahan'daki İlk Süreli Yayın: Yeşil Yuva", *Folklor Akademi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 2, 395-422.
- T. C. Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü, *Anadolu Basını 1985*, Ankara 1985, s. 222-226, 431.
- Ural, Selçuk-Aslan, Oral Nebahat, *Cumhuriyet Devri Kars Tarihi 1923-1950*, Erzurum 2015, s. 143-160.

Ekler

Ek-1



Kalıcı Basın İçin *Ertuğrul Aydın* *Sığıntı/İstanbul*
Sığıntı/İstanbul *Sığıntı/İstanbul* *Sığıntı/İstanbul*
No: 70/2

Mücadele

GÜNLÜK SİYASİ GAZETE

8 MAYIS 1987
Cuma
Yıl I - Sayı 89
☎ : 1533

Atatürk Fidanlığına Ne Oldu...?

İçinde bulunduğu Orman Haftası düzenlenirken dün ilimizde düzenlenen tören bize 1981 yılı Orman Haftasını anımsattı. 1981 de Orman Haftasında ilimizde Viyeten önderliğinde tüm okullarında katıldığı. te levizyon ekranlarında yansıtılan bir törenle Atatürk Fidanlığı adında bir fidanlık dikimi yapıldı o günden bu gün y.l kutlanan orman haftasında dikilen ormanlıklarda acaba böyle mi oluyor?

Konuşmalarında orman sevgisinden bahsedilen, orman olayını Atatürk'ün vecibeleriyle ifade eden yetkililer Atatürk'ün ve orman'a böyle

SHP'de Basın toplantısı

SHP. İl Örgütünden bildirildiğine göre 9.5.1987 günü saat 14.00 de İl binasında basın toplantısı düzenleneceği bildirildi.

Yetkililerden aldığımız bilgiye göre il çapında günün bir toplantısı düzenlenecek. SHP'nin düzenlediği Basın Toplantısı kitleler tarafından olumlu karşılanıyor. SHP'nin düzenlediği toplantıda konuşan yetkililer, iş gence ve hükümetin Kars'ta uyguladığı usul suzluk ve yol suzluklar konuları incelenecektir.

Sn. Ertuğrul AYDIN *Sığıntı/İstanbul* *Sığıntı/İstanbul*
Sığıntı/İstanbul *Sığıntı/İstanbul* *Sığıntı/İstanbul*
No: 70/2

Yeşil İğdır

Müstakil Siyasi Gazete

26 ŞUBAT 1987
PERŞEMBE
YIL: 32
Sayı 7402
Kuruluş: 1.12.1955
Fiyatı: KDV Dahil 50 TL

Basın Milletini
Müşterek Sesidir!..
K. ATATÜRK

Hayırlı Fon yardımı öğrencilerden başladı

Bütün yurtta olduğu gibi ilimizde de kurulan ve ilk çalışmasını gösteren Fakir Fukere Fonu öğrencilere yardım elini uzatarak başladı.

Halk Eğitim Şişesinde düzenlenen törende, Halk Eğitim Müdürü Yücel Günde toplantı yapılarak kürsüye Kaymakam Hulusi Kaya'yı davet etti. Kaya: Devletimiz ve hükümetimiz sosyal dayanışma teşvik kanunu çıkararak tüm yurtta yaşayan ve vatandaşlarımızımıza yardım elini uzatan fon ilçe merkezinde kurularak ilk hediyelerini kabul etti.

Devletimizin ve vatandaşlarımızımıza sosyal yardımlarını yapmaya ne kadar önem verdiğini hizmetler sunduğunu ve bugünde 3 lise 2 ortaokul, köylerde 7 ortaokullu olmak üzere 155 öğrenciye 4 milyon 132 bin lira harcama yapılarak yardımında bulundu.

Fonumuza 10 bine yakın vatandaşın katıldığı bir tören yapıldı. Bunlar vakıf ve mevlâ elemamızın yanında alt komisyon kuruldu. 3 komisyon 3'er kişi halinde çalışıyor.

Devletimizin ve vatandaşlarımızımıza sosyal yardımlarını yapmaya ne kadar önem verdiğini hizmetler sunduğunu ve bugünde 3 lise 2 ortaokul, köylerde 7 ortaokullu olmak üzere 155 öğrenciye 4 milyon 132 bin lira harcama yapılarak yardımında bulundu.

Fonumuza 10 bine yakın vatandaşın katıldığı bir tören yapıldı. Bunlar vakıf ve mevlâ elemamızın yanında alt komisyon kuruldu. 3 komisyon 3'er kişi halinde çalışıyor.

Başkan Vekili, Mal Müdürü İlçe Milli Eğitim Müdürü ve muavinleri, Halk Eğitim Müdürü ve muavinleri, okul müdürleri, öğretmenler ve Basın mensupları fonun yardım alan öğrencilere hediyelerini verdiler.

YORUM

Batı alemi ile bütünleşme ve kişisel başvuru hakkı

(BYE)-Türk hükümetinin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde öngörülen kişisel başvuru hakkının tanınması yolunda almış olduğu karar, Türkiye'nin Batı alemi ile paylaştığı ortak değerlere ve demokratik ideallere bağlılığının yeni bir göstergesini teşkil etmiştir. Türkiye ayrıca kişisel başvuru hakkını tanımak suretiyle sözleşmeye güvence altına alınan hak ve özgürlüklere saygı gösterilmesi hususundaki kararlılığını açıkça ortaya koymuştur.

Soya fasüyesinin ucuz ve sağlıklı beslenme için yeterli olduğu açıklandı

"Kemiksiz et" me sisteminin ha

Halkın Dostu - Halkın Sesi

Serhat Kars

Günlük Müstakil Siyasi Gazete

24 ŞUBAT 1987

SALI
Yıl 9 - Sayı - 2647
FİYATI 50
: 25 27
Atatürk Cad. No. 89 - Kars

Sarıkamış kayakevi'ne turistik tesis yapılıyor 60 yataklı ve restoran olacak

Tekin ANEK

Sarıkamış Kayak-
evi'ne turistik tesis
yapılacak. Yapımına
bu yıl içerisinde başla-
nacak olan modern
turistik tesisler 1990
yılında hizmete gire-
cek.

Alınan bilgilere göre, Sarıkamış Kayak evi'ne yapılacak olan turistik tesisler, 800 metrekaare alan üzerine kurulup, 60 yatak ve restoranttan oluşacak Tesisin yapımı için de 300 milyon lirası harcanacak.

20 Ocak günü gazetemizde, "Kayak evine ek tesis isteniyor" başlığıyla gerekliliğini vurguladığımız ilgili te sisin, yapıldıktan son- ra, yöreye de ekono mik açıdan bir kaynak getireceğini belirten il- gililer, "4 kattan olu- cak ve 60 yatağı bul- nacak olan turistik te sisler, Kayakevi'nde ih tiyacı büyük ölçüde giderecektir. Şu anda gelen taleplere karşılık vermiyoruz." dediler.

Tenisi turistik tesis- lerin yazın da işletile- ceği ve dağ turizmini geliştirmede önemli bir rol oynayacağı belirtildi.

8 köy için 151 afet konutu yapılacak

Yerleşim alanların- da heyelan, sel baskını ya deprem kuşağı gibi tehlikeler göülen 8 köy için, bu yıl içerisinde 151 afet konutu yapıla- cağı bildirildi.

Afet konutları için toplam olarak 1 milyar 945 milyon lirası istemde bulunduğu öğrenildi.

Bayındırlık Müdür- lüğü yetkilileri, afet ko- nutlarının bu yıl içeri- sin

Soylu niye suskun?

Karsspor sözcüsü Güller :

Nurettin AKİFOĞLU AH KILIÇ
YAKI İŞLER SORUMLU MÜDÜRÜ
Hüseyin AKİFOĞLU
BİTİMİ VE BASKI YERİ
YEŞİL GÖLE Matbaası
BELEDİYE SARAYI ALTI NO.1
TIF-1002 GÖLE

yeşil GÖLE

MUSTAKİL SİYASİ GAZETE

12
MART
1990
PAZARTESİ

Pazartesi ve Perşembe Günleri Çıkar Fiyatı 200 TL. Yıl 20 Sayı 1668

Terörü lanet mitingi

SHP Genel Başkanı Erdal İnönü, An- talya'da yaklaşık 40 bin ki- şinin katıldığı ve terörü lanetleyen mitingde, terö- rün istikrarı için kay- naktığını b. ilirtirken, ter- riyet Alanı'nda yapıldı. İzdiham nedeniyle İn- önü'nün içinde bulunduğu seçin otobüsü Güneş-1, mi- ting alanına bir saatte gi- rebildi.

İnönü, konuşmasının tama- mını şöyle yaptı: "Bu te- rör eylemlerini gerçekle- ştirenler, sivil rejimi yıpa- tıp aşındırıp bir as-keri baskı rejimini getirmek is- teyenler olabilir. Ya da halk devlet düzenini yıkarak

ti ele geçirmeyi ve düşün- dükləri türden bir siyasal rejim kurmayı planlıyor- lar."

Erdal İnönü, devamla şöyle konuştu: "Barada hem Türkiye- de istikrarı daha da zede-leyen eylemlere girişir. İstikrarlı ve oturmuş top- lamlarda terör etkili ola- maz, gelişemez. Biz bu konuda hükümeti sürekli uyardık. Bir an ön- ceden terörün öldür-

Karakalpakistan atasözlerinde eğitim kavramının etnopedagojik tahlili

*Seçkin Sarpkaya**

*Pınar Fedakar***

*Emine Varışoğlu Sarpkaya****

Giriş

Atasözleri bir milletin dünyaya dair tüm görüşlerini yansıtan gözlem, deneyim, bilgi ve birikim temelli; temel amacı öğüt verme ve öğretme olan estetik ifadelerdir. Bu ifadeler, bunları düşünen ve dile getiren toplulukların çeşitli unsurlara karşı düşüncelerini sanatsal bir yolla yansıtır ve bu düşüncelerini öğretme ve aktarma amacı taşır. Hayattaki her şeye dair” ve öğretme temelli oluşturulmuş ve estetize edilmiş bir sosyal iletişim unsuru, olan atasözleri eğitim kavramı üzerine de önemli bir birikimi ortaya koyacaktır.

Atasözlerinde eğitim kavramı bilgi, bilim, okul, öğretmen, öğrenci, kitap, okumak başta olmak üzere eğitim ve öğretimin birçok yönüyle yer almaktadır. Tüm kültürlerde olduğu gibi Türk kültüründe de bilgiye verilen önem, öğrenmenin ve bilmenin gerekliliği ile kitap, öğretmen ve bilimin önemi atasözleri aracılığıyla tanımlanmış, tanıtılmış, yaratılıp icra edilip aktarılmıştır. Atasözleri aracılığıyla eğitime dair öğelerin etnopedagojik tanımları ve açıklamaları yapılarak eğitim konusunda birtakım çözümler bulunabileceği düşüncesini Türk atasözleri üzerinden göstermek önem arz etmektedir.

Bu düşünceden hareketle bu makalede eğitim kavramının bir Türk boyunun atasözleri örneklerinde nasıl açıklandığı ve ne anlattığının ortaya konulması hedeflenmektedir. Çalışmanın kapsamı ve materyalleri bu çalışmayla aynı adı taşıyan bilimsel araştırma projesinin kapsam ve verilerinden oluşmaktadır.

Çalışmayla aynı adlı bu proje, 10 Eylül 2023 – 10 Haziran 2024 tarihleri arasında Özbekistan’ın Karakalpakistan özerk bölgesinde bulunan Berdak Adındaki Karakalpak Devlet Üniversitesi tarafından desteklenmiştir. Makalenin birinci yazarı projenin yürütücüsü, ikinci ve üçüncü yazarları da araştırmacılarıdır. Söz konusu proje için ön alan araştırması yapıldıktan sonra, 2024 Mayıs-Haziran aylarında Karakalpakistan özerk bölgesinin başkenti Nukus şehrinde bulunan, ismi anılan üniversite desteğiyle arşiv ve kütüphane araştırması yapılmıştır. Bu araştırmadan çıkan sonuçta da Karakalpakistan folkloru üzerine hazırlanan seri materyallerden 72 atasözünde eğitimle ilgili unsurlar tespit edilmiştir.

* Doç. Dr. Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Töbir seckin.sarpkaya@ege.edu.tr

** Doç. Dr Ege Üniversitesi / Türk Halkbilimi pdonmez41@hotmail.com

*** Doktora Öğrencisi Emine Varışoğlu Sarpkaya Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü / Türk Halkbilimi e.varisoglu@gmail.com

Bu atasözleri etnopedagojik bakış açısıyla ele alınarak atasözlerinden hareketle folklor perspektifinden eğitim kavramıyla ilgili bilginin niteliği ve bu bilginin günümüz eğitim sorunlarına nasıl çözüm üreteceği tartışılacaktır. Makalede ilk olarak çeşitli kaynaklardan hareketle atasözlerinin içerik özellikleri ele alınmış, halk fikirleri ifadesine kısaca değinilerek atasözlerinin uluslararası genel kabul gören tematik tasnifine yer verilip eğitimle ilgili atasözlerinin bu tasnifteki yeri gösterilmiştir. Bir sonraki başlıkta eğitim teması, atasözleri ve etnopedagoji ilişkisi, etnopedagojik yaklaşımla atasözlerine yönelen çalışmalardan hareketle tartışılmıştır. Bunun devamında bir diğer başlıkta yukarıda hakkında bilgi verdiğimiz projedeki verilerden hareketle Karakalpakistan folkloru derlemelerinde yer alan atasözlerinde eğitimle ilgili öğelerin yer aldığı örnekler ele alınıp incelenmiştir. Sonuç olarak da geleneksel özelliklerini ve sözlü kültürün hâkim gücünü nispeten koruyup devam ettiren bir Türk boyu olan Karakalpak Türklerinin eğitime bakış açısı atasözleri üzerinden ortaya konulmuş, bu bilgiden hareketle Türk dünyasında eğitime dair güncel meselelere çözüm önerileri için atasözlerinin yol gösterici özelliği bir örneklem üzerinden gösterilmiştir.

Atasözleri, halk fikirleri ve tematik tasnif

Bu çalışma atasözlerinin içerik özellikleri arasında yer alan bir temanın, halk düşüncesini nasıl yansıttığını göstermeyi hedeflemektedir. Bu sebeple bu başlık altında atasözleri kapsamlı bir şekilde tanımlanmadan atasözlerinin içerik özelliklerine kısaca değinilecektir. Daha sonra halk düşüncesi teriminin atasözleriyle ilişkisi kısaca ortaya konulacak ve uluslararası kabul gören tematik bir atasözü tasnifinde eğitimle ilgili atasözlerinin bulunabileceği sınıf gösterilecektir.

Atasözleri tanımları ve özellikleri için öncü isimlerden Ömer Asım Aksoy, Şükrü Elçin ve Pertev Naili Boratav'ın verdiği bilgilere bakmak yerinde olacaktır. Aksoy (1984: 36) atasözleri için “atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce veya öğüt olarak düsturlaştıran ve kalıplaşmış biçimleri bulunan, kamuca benimsenmiş özsözler” demektir. Bu tanım yaratım, icra ve aktarım ile işlev özelliklerine de değinmekle birlikte atasözlerinin içeriklerine yönelik bilgi de vermektedir. Buna göre atasözleri uzun denemeler sonucu söylenmiş ve kabul görmüş genel yargılardır ve geçmişten günümüze tüm toplumu ilgilendiren konularda söylenegelmiştir.

Atasözlerinin yargı ve gözlem özelliğini Pertev Naili Boratav da vurgulamaktadır. Boratav (1969: 130-131) atasözleri için “kesin bir şekilde bir yargıyı ya da gözlemi kapsar veya açık bir şekilde öğüt ve akıl verir ya da bir şeyi yasaklar” diyerek atasözlerinin içerik özelliklerinin toplumda neye yaradığını da belirtir. Buna göre atasözleri gözleme dayalı bir bilgiyi bir kural gibi aktarır.

Şükrü Elçin (2004: 625) de atasözleri için “hayat prensibi olacak fikir ve düşüncelerle gelenek ve göreneklerden çıkan bilgi” aktarımını sağlayan sözler olduğunu belirterek atasözlerinin toplumun bilgisini aktardığını ifade eder. Elçin'in bu bilgiye yönelik tematik yaklaşımında (2004: 631) insan ve toplumla ilgili atasözleri arasındaki temel temalardan biri eğitimidir. Bu tematik yaklaşıma ilgili bölümde geri dönecektir.

Bu tanımlardan da görüleceği üzere atasözlerinin önemli özelliği, halkın düşüncesini aktarmasıdır. Bu noktada halk bilimi çalışmalarındaki “halk fikirleri” yaklaşımı önemli bir noktadır. Alan Dundes (1971: 95-96) halk fikirleri ifadesini “bir topluluğun insana, insan

hayatına ve tabiata dair geleneksel kabulleri ve varsayımlarından oluşur” şeklinde açıklar. Özkul Çobanoğlu (2000: 12-13) halk fikirlerinin halk felsefesi veya geleneksel dünya görüşü gibi adlarla da anılıp kültürel tür ve şekillerin meşruiyeti, kabul edilmesi ve anlamlı hale gelmesiyle ilgili olduğunu söyleyip bu fikirlerin bağımsız bir şekilde bulunabileceği gibi geleneksel türlerde de yer alabileceğini söyler ve atasözlerinin en az bir halk düşüncesini temsil eden ifadeler taşıyacağını ifade eder. Buna göre halk fikirleri, halkın gözlem, deneyim, anlam, kabul ve aidiyetlerini hem oluşturan hem de açıklayan unsurlar olarak halk bilgisi ürünlerinde temsil edilirler. Bu temsil araçlarının başında atasözleri gelmektedir.

Bu durumu Martha Sims ve Martine Stephens (2005: 131) “Her kültürün, önemli geleneksel fikirleri toplum üyelerine aktaran, sağduyu ve deneyime dayalı ve kişiden kişiye sözlü olarak aktarılan atasözleri vardır. Atasözleri genellikle kültüre özgüdür, yani, bilgiyi, o kültür ve gruptan insanların anlayacağı şekilde ifade ederler” cümleleriyle açık bir şekilde ortaya koyarlar. Bir topluluk ne yaşamışsa ne düşünüyorsa ve neyi önemsiyorsa atasözlerine de o yansıyacaktır. Elbette ki her kavramın olumlu ve olumsuz iki yönüyle ilgili öğeler atasözlerinde bulunacaktır. Birbirine zıt anlamlar taşıyan atasözleri de bir kültürde görülebilir. Fakat bir tema içerisinde belli başlı kavramlar çerçevesinde ağırlıklı olarak bulunan atasözleri, o atasözlerini sahiplenen topluluğun halk fikirlerini kısa, hızlı ve estetik bir şekilde aktaracaktır.

Bu aktarım, belli temalar çerçevesinde gerçekleşirken, atasözleri yaratım, icra, aktarım, içerik, yapı veya işlev özelliklerine göre sınıflandırmalara tabii tutulabilir. Uluslararası bağlamda genel kabul gören atasözü tasniflerinin başında “tematik tasnifler” gelmektedir. Wolfgang Mieder (2004: 16-18) bunu “Atasözlerine yönelik tasnif denemeleri yapı, içerik vb. özelliklere göre yapılmıştır. Bunlardan uluslararası ölçekte en kabul edileni tematik yani içerik özelliklerine göre yapı-an tasniflerdir. Bu tasniflerden en yaygın kullanılanı Matti Kuusi ve devamında Outi Lauhakangas tarafından on üç ana tema başlayan uluslararası atasözü sınıflandırma sistemidir. Bu on üç ana temanın altında elli iki ana grup, bunların altında da üç yüz elli iki alt grup bulunmaktadır” ifadeleriyle açıklayıp genel kabul gören tasnifi işaret eder. Sinan Yaman’ın verdiği bilgiden hareketle (2025: 16) “Fin ekolünün halk anlatmaları motif indeksine benzer bir sistematikle harf ve sayı sistemiyle oluşturulan bu sınıflandırmada “A. Doğanın pratik bilgisi, B. İnanç ve temel tutumumuz, C. Temel gözlemler ve sosyo-mantık, D. Dünya ve insan hayatı, E. Orantı duygusu, F. Ahlak kavramları, G. Sosyal yaşam, H. Sosyal etkileşim, J. İletişim, K. Sosyal konum, L. Anlaşmalar ve normlar, M. Başa çıkma ve öğrenme, T. Zaman ve zaman duygusu” ana başlıkları bulunmaktadır.” Tasnifi oluşturan isimlerden Lauhakangas (2001: 31-62) eğitim kavramı etrafında şekillenen atasözleri ve tematik grupların içinde eğitimle ilgili değerlendirilebilecek atasözlerinin tüm ana kategorilerde yer yer bulunabileceğini belirtmekle birlikte çocuk yetiştirmeye ilgili atasözleri sebebiyle “G. Sosyal Yaşam” ile “M. Başa Çıkma ve Öğrenme” ana maddelerinin ağırlıklı olarak eğitim kavramı çevresindeki atasözlerini içerdiğini ifade eder.

Söz konusu tasnifte atasözleri belirtilen başlıklarda bulunmaktadır. Bu başlıklar kapsamında değerlendirilebilecek ve eğitim temalı atasözleri aracılığıyla eğitimle ilgili kavramlara dair halk fikirleri, oluşan bağlamlarda çocuğa öğretilir. Bununla birlikte eğitim kavramı üzerine düşünüldüğü zaman halk fikirlerini içeren atasözlerinin sözlü ya da yazılı yaratım, icra ve

aktarımı yine yeni nesil üzerinde öğretme ve bunun yanında topluluk arasında önemsenen bilgiyi hatırlatma işlevleri taşır.

Etnopedagoji, atasözleri ve eğitim teması

Bir önceki başlıktaki kuramsal zemini gösteren verilerden sonra, bu verilerin devamında tamamlayıcı birer unsur olarak atasözlerindeki eğitim teması ve etnopedagoji ile atasözleri ilişkisine biraz daha yakından bakmak gerekmektedir.

Yukarıda da ismini andığımız, önemli atasözü araştırmacılarından Wolfgang Mieder (2004: 146) “Atasözleri yüzyıllar boyunca ahlakî değerleri ve sosyal becerileri öğretmek için bir öğretim aracı olarak kullanılmışlardır. Bilgelik, deneyim, öğrenme, öğretmen gibi birçok konuları ele alan atasözleri birçok farklı kültürde mevcuttur. Atasözleri pedagojik bilgiler içerir ve çocuk yetiştirmede didaktik bir araç olarak tercih edilirler” ifadeleriyle atasözlerinin içerdiği bilgi türlerinde, eğitimle ilgili unsurların yerini ve etnopedagojik olarak kullanılabilirliğini genel hatlarıyla gösterir.

Etnopedagojiyi ise en kısa haliyle “aile içi geleneksel eğitim” (Aliyeva Çınar, 2022: 13) olarak tanımlamak mümkündür. Bununla birlikte “bir milletin veya etnik grubun eğitimle ilgili düşünce, yöntem ve uygulamalarını kapsayan” (Aliyeva Çınar, 2023: 13-16) bu alan hem bir uygulama hem de bir kültür terimidir. Etnopedagoji çocuk eğitimiyle ilgili halk görüşlerini araştırma ve tanıma yöntem ve tekniklerini içerir. Bu alan halkın geleneksel eğitim ve terciye bilgi, birikim, yöntem ve tekniklerini ortaya koyar (Aliyeva Çınar, 2022: 3-4). Bu alanın kurucu ismi Volkov’a göre alanın araştırma ve uygulamasında en önemli araçlardan birinin atasözleri olduğunu söylemektedir (Aliyeva Çınar, 2023: 13-16). İkrar Çınar’ın (2024: 1 19) ifadeleriyle “sözlü kültürde eğitim müfredatını başta atasözleri olmak üzere halk bilgisi ürünleri oluşturur. Aile okul, aile büyükleri öğretmen, kültürel değerler ise müfredattır.” Yine Çınar’ın ifadeleriyle toplumun ideal insanı oluşturma yol ve yöntemleriyle geleneksel çocuk bilgisi, halk bilgisi ürünleriyle şekillenir (2023: 100). Bir halk bilgisi ürünü olan atasözleri de eğitim işlevine yönelik olarak halk fikirlerini yansıtır ve birer bilgi aracı olarak eğitimde kullanılır.

Bu bilgidan hareketle etnopedagojik anlamda atasözü icracısı yetişkinler birer öğretmen; çocuklar, gençler ve hatırlaması gereken yetişkinler birer öğrenci, ilgili tematik başlıklarda yer alan atasözlerinin metinleri de eğitimin kendisiyle ilgili bilginin aktarıldığı birer geleneksel müfredat materyalidir. Geleneksel bağlamda çocuk eğitilirken, eğitimle ilgili halk fikirleri de atasözleri aracılığıyla öğretilir, unutan yetişkinlere ise hatırlatılır ve toplumda eğitimin önemi ve hak ettiği saygı ifade edilip aktarılır.

Bu noktada kısaca Türk atasözleri ve eğitim ilişkisinin konumuna içerik ve uygulama açısından birer örnekle değinmek yerinde olacaktır. Türkiye sahasından Türk atasözlerine içerik olarak eğitim açısından yaklaşıldığında atasözlerinde öğrenmenin özellikleri, öğrenme yöntemleri, eğitimin amaçları, öğretmenin nitelikleri, öğrencinin sorumlulukları, eğitime başlamanın zamanı, öğrenme ortamı, ailenin çocuk eğitimindeki rolü, yöneticilik ve eğitimin önemi başlıkları görülmektedir. Türk atasözlerindeki eğitim kavramıyla ilgili unsurlar uluslararası literatürde tartışılan öğrenme ilkeleri, çağdaş öğrenme yaklaşımlarıyla ve çağdaş pedagoji ilkeleriyle de uygunluk göstermektedir (Saban 2014: 50-52). Öğretmen görüşlerine göre de atasözleri zengin uygulamalar için bir araçtır ve öğrencilerin kültürel kimlik kazanımları için de bir köprü vazifesi görmektedir. Türkçe öğretim programları açısından da

atasözlerinin uygulanabilirliği olumlu karşılanmaktadır (Aydın 2013: 188-190). Bu bilgiden hareketle şunu söylemek mümkündür. Atasözleri ve atasözlerinin eğitime dair verdiği geleneksel bilgi ve halk fikirleri, eğitim ortamı için de faydalı birer araç olarak görülebilir.

Karakalpak Türklerinde atasözleri ve eğitim

Buraya kadar verilen genel bilgi ve kuramsal arka planın devamında bu başlık altında, çalışmamızın inceleme malzemesini oluşturan Karakalpak Türklerine ait atasözlerini belli başlı gruplar halinde inceleyeceğiz.

Bu noktada Karakalpakistan ve Karakalpak Türkleri hakkında çok kısa bilgi vermek ve inceleme malzememizi edinme süreçlerimiz ile folklor materyallerini içeren kaynaklar hakkında bazı açıklamalar yapmak istiyoruz.

Karakalpakistan, Özbekistan'ın batı bölgesinde bulunan, Karakalpak Türklerinin yaşadığı özerk bir bölgedir. Çoğunlukla çöl ve büyük ölçüde düzlük olan bu bölge Aral'ın güney kısımlarını ve kurumuş bölgelerini de içermektedir. Başkenti Nukus olan bölgede Karakalpakça konuşulmaktadır. Karakalpakistan, Özbekistan sınırları içerisinde, bununla birlikte boy özellikleri olarak Kazaklara nispeten daha yakındır ve özellikle Harezmi bölgesine yakınlığından dolayı Oğuz boylarıyla da benzer özellikler sergilemektedir. Bu özellikler Karakalpakçaya da yansımıştır. Karakalpakça Özbekçe, Kazakça ve Oğuz etkileri ile Türk dünyası için anahtar bir lehçe konumundadır. Karakalpakistan günümüzde sözlü kültürü ve geleneksel bilgiyi birçok Türk boyuna veya bölgesine göre nispeten daha fazla yaşatmaktadır. Bu anlamda atasözleri de dahil olmak üzere sözlü kültür ürünlerinin eğitim başta olmak üzere çeşitli açılardan incelenmesi, geleneksel bilgisinin niteliği ve kullanılabilirliği açısından önemli veri sağlayacaktır.

Türk dünyasında başta Kazakistan ve Azerbaycan olmak üzere birçok bölgede bulunan ciltler halinde halk bilgisi derlemelerinin yayımlanması yaklaşımı Özbekistan'da ve Karakalpakistan'da da görülmektedir. Karakalpak Türklerine ait birçok ürün farklı tarihlerde ciltler halinde yayımlanmıştır ve bu yayımlar çok sayıda materyal içermektedir. Karakalpak folkloru için öncü isimlerden Kalli Aimbetov'un *Karakalpak folklorı* (1977) ve *Halık danalığı* (1988) gibi çalışmaları Karakalpak Türklerinin zengin halk bilgisi ürünü birikimini göstermektedir ve bu çalışmalarda da atasözlerinin Karakalpak Türklerinin halk fikirlerini nasıl yansıttığı ortaya konulmaktadır. Benzer bir şekilde K. Maksetov ve A. Tacimuratov'un birlikte hazırladığı *Karakalpak Folklorı* adlı eser de atasözleriyle ilgili detaylı bilgi vermektedir. Bu eserdeki bilgiye göre Karakalpak sözlü ürünlerinde atasözleri önemli bir yer tutup ön plana çıkmaktadır. Bu esere göre de Karakalpak atasözlerinde, genel olarak birçok milletin ve boyun atasözlerinde de görülebileceği gibi, eğitim kavramı içerisinde düşünülebilecek bilgi, akıl, okuma, öğretmen, beceri gibi kavramların övüldüğü görülmektedir (1979: 1-11).

Karakalpak folkloruyla ilgili yapılan ve çok ciltli çalışmalardan en kapsamlısı *Karakalpak folklorı köp tomlik* (2015) olarak yayımlanan çalışmadır. Bu eserin 88-100 *Tomlar* adlı cildi atasözlerini içermektedir. Bu eser *Karakalpak folklorı köp tomlik IV tom Karakalpak halık nakıl-makalları* (1978) adlı eserdeki atasözlerini de içermektedir. Biz bu eserlerin tümüne Berdak Adındaki Karakalpak Devlet Üniversitesi kütüphanesinden ve arşivlerinden ulaştık. İsmi andığımız üniversitenin kütüphanelerinde ve dijital arşivlerinde yaptığımız çalışmalardan hareketle eserlere ulaştık ve bu çalışmaya materyal olarak seçtiğimiz malzemenin tamamını

Karakalpak folklorı köp tomlık 88-100 Tomlar adlı eserden seçtik. Atasözlerini aşağıda görüleceği üzere sol sütunda Karakalpak Türkçesi, sağ sütunda Türkiye Türkçesi olmak üzere listeledik. Listelerde sol sütunda yazan numaralar ismi anılan eserdeki sayfa numaralarını işaret etmektedir. Tüm bu tarama, tespit ve aktarım süreçlerinde ismini andığımız üniversitedeki akademisyen meslektaşlarımız ve öğrencilerimizden yardım aldık.*

Bu kısımdaki birinci grubumuz “bilgi” ile ilgili atasözleri olacaktır. Karakalpak atasözlerinde eğitim teması çerçevesinde atasözlerine yöneldiğimizde bilgi ve bilginin önemiyle ilgili çok sayıda atasözüyle karşılaştık. Bilgi, eğitim temasının temelini oluşturmaktadır. Atasözlerinde, bilginin niteliği ve türünden çok bilgili olmanın önemi ön plana çıkarılmıştır.

Bilimsiz adamın sözü bilektey	Bilgisiz adamın sözü bilek gibi
Bilimdi adamın sözi ipekte	Bilgili adamın sözü ipek gibi
(137)	
Bilgenin – Derya	Bildiğin – Derya
Bilmegenin – Teniz	Bilmediğin – Deniz
(148)	
İlimdi miynetsiz iyelep bolmas.	Bilimi emeksiz olan ehil olmaz.
(172)	
Bilimsiz iş yok	Bilgisiz iş yok
Miynetsiz as yok	Emeksiz yemek yok.
(172)	
Bilimi yok kişinin	Bilgisi olmayan kişinin
Bereketi yok isinin	Bereketi yok işinin
(175)	
Bilim menen ilim	Bilim ile ilim
Kiyer kiyimin de bolar	Giyer giysisi de olur
Jürsen ayırdığı yok	Yürürsen farkı yoktur
Kiysen, iyninde bolar	Giyersen omzunda olur
(175)	
Bilim menen ilim	Bilgi ile bilim
Söyder sözün de bolar	Söyleyecek sözün de olur
Esiter kulağın menen	Duyan kulağın ile
Körer közin de bolar	Görür gözün de olur
(176)	
Jer – hesiptin kindigi	Yer, hesabın merkezidir
Bilim – kesiptin dizgini	Bilim ise mesleğin dizginidir
(176)	
Bilimdi ölmes, bilimsiz külmes	Bilgili ölmez, bilgisiz gülmez.
(176)	
Bilgenge – jaktı, bilmegenge – karangı.	Bilene aydınlık, bilmeyene karanlık.
(176)	
Bilimsiz teyip jan alar	Bilgisiz lafıyla can alır /can yakar
(176)	
Bilimi köptin jolı köp.	Bilgisi çok [olanın] yolu çok [olur]
(176)	
Bilimin bolganşa, bildiğin bolsın.	Bilimin olacağına, bildiğin olsun.

* Bu projeye destek oldukları için Berdak Adında Karakalpak Devlet Üniversitesi Rektörlüğüne, söz konusu proje ve projenin yayını sürecindeki destekleri için öğretim elemanları Bakıtbay Palvanov ve İnabat Ergambelliyeva’ya; öğrenciler Mukhaddes Arziyeva, Hurliman Sadıllaeva ve Dilnoza Reymbayeva’ya çok teşekkür ederiz.

(176)	Nakıl – ilim kaymağı	Atasözü – bilimin kaymağı
(176)	Bilimdi mindi şıgar	Bilgili bini yıkar
	Bilekdi birdi şıgar	Bilekli biri yıkar
(176)	Bilgennin tündaman	Bileni anlayabiliyorum,
	Bilmegennen ötip baratırman	Bilmeyeni geçip gidiyorum.
(176)	Bilimdi erge nur jayar	Bilgili adama nur yağar.
(176)	Bilim – küşte, küş – bilimde	Bilgi – güçte, güç – bilgide.
(177)	Bilimsiz bir jasar	Bilgisiz bir yaşar
	Bilimli min jasar	Bilgili bin yaşar
(177)	Bilmeslik bilgennen de ötedi	Bilgisizlik bilgiden de daha ağır basar,
	Bilmegennen de ötedi	bilmeyenden de geçer.
(82)	Bilgen tayıp aytar	Bilen doğru söyler,
	Bilmegen kayıp aytar	bilmeyen yanlış söyler.
(82)	Bilgenin -bir togız	Bildiğin bir dokuz
	Bilmegenin – toksan togız	Bilmediğin doksan dokuz
(114)	Bilmeymen degen – bir auız	Bilmiyorum diyen – bir ağız
	Bilemen degen – min auız	Biliyorum diyen – bin ağız
(114)		

Karakalpak atasözlerinde bilginin yanı sıra çok sayıda atasözünde yer alan bir diğer kavram ise “akıl”dır. Bilgide olduğu gibi aklında övüldüğü, öneminin vurgulandığı ve aklın bilgiyle doğrudan ilişkili olduğu atasözlerinde görülmektedir. Atasözlerinde akıl, hayatın sağlıklı ve doğru bir şekilde devamı için temel unsurlar arasında görülmektedir.

Akıl jasta emes, basta	Akıl yaşta değil, baştadır.
(176)	
Bilim – akıl sırası	Bilim, aklın ışığı.
(176)	
Bilim – akıl bulağı	Bilgi, aklın kaynağı.
(177)	
Akılı askan jaksını alısım deme	Aklı üstün olan iyiyi uzak sanma,
Akılı jok jamandı jakısım deme	Aklı olmayan kötüyü de yakın sanma.
(54)	
Basında akılı joktın	Başında aklı olmayanın
Eki ayağında tınımı jok	Ayaklarında da dermanı olmaz.
(82)	
Akılı joktın armanı jok	Aklı olmayanın arzusu yoktur,
Dizesinde dermanı jok	dizlerinde dermanı yoktur.
(82)	
Akıl aynımas, altın şırimes	Akıl eskimez, altın çürümez.
(82)	

Basta akıl bolmasa eki ayakka tılım bolmas (82)	Baştaki akıl olmazsa, iki ayakta derman olmaz.
Akıl – pışak, aşy – tayak (82)	Akıl bıçaktır, iş bastondur.
Öz nakılım – öz aklım (82)	Öz nasihatim, öz aklımdır.
Arak işken toyda mes Akılı jık künde mes (83)	İçki içilen düğünde neşe olmaz, aklı olmayan günde de denge (düzen) olmaz.
Bir kün aş jürgennen Kırık kün akıl sorama (83)	Bir gün yemekle (rıızıkla) geçinen, kırk gün akıl sormasın.
Akmaktın ülken kişisi bolmaz (83)	Akmaktan (akılsızdan) büyük kişi olmaz.
Ay tünde kerek Akıl künde kerek (83)	Ay geceye gerekir, akıl gündüze gerekir.
Adamnın akıl danası Ol da adam balası (83)	İnsanın akı yavrusu gibidir, o da insanın çocuğudur.
Aklım bar, pulım jok Tilim bar, tınlar kulak jok (177)	Aklım var, param yok Dilim var, dinleyen kulak yok.
Altın jerde kalsa da Bilimdi jerde kalmas (178)	Altın yerde kalsa da Bilgili yerde kalmaz
Akıl azbaydı Bilim tozbaydı (178)	Akıl eskimez, Bilim tozlanmaz.

Bilgi ve akılla birlikte yine eğitim içerisinde yer alan ve Karakalpak atasözlerinde ön plana çıkan unsurlardan biri hünerdir. Hüner, bilgi ve aklın birleşiminden çıkan, atasözlerinde önemi vurgulanan ve özellikle ideal insanda bulunması gereken bir niteliktir. Hüner bir beceri olmakla birlikte sanat anlamında da kullanılmaktadır ve bu anlamda atasözleriyle kişinin becerili ve çeşitli sanatlar konusunda bilgili olması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bilimnin koldığı jok Önerdin artıkdığı jok (176)	Bilimin sınırı yoktur, Hünerin fazlası olmaz.
İlim – Öner şıragı (177)	Bilgi, hüner ışığı.
Öneri jok kişinin Mazası jok işinin (176)	Hüneri olmayan kişinin Lezzeti yok işinin
Önerli jas aş bolmas (176)	Hünerli kişi aç kalmaz.
Öner bilsen, ölmeysen (176)	Hüner bilersen, ölmezsın.
Jigitke kırık öner de az (176)	Yiğide kırk hüner de az.

Önerdi üyren, üyren de jüyren
(176)
Bilimsizden öner şıkpas,
Keyidsizden kulki şakpas
(176)

Hünéri öğren, öğren de yürü (uygula).
Bilgisizden hüner çıkmaz,
Neşesizden gülüş çıkmaz.

İncelediğimiz atasözlerinde bir diğer grup olarak “okumak” üst başlığı çevresinde okuma, kitap, öğrenme, terbiye ve doğrudan eğitim kavramlarını ele aldık. Buraya kadar yer verdiğimiz bilgi, akıl ve hüner kavramlarının temeli ismini andığımız bu unsurlardır ve bunlarla bağlantılı olarak Karakalpakistan atasözlerinde okumak, eğitim almak, terbiyeli olmak, kitap ve öğrenme eylemi de önemli görülmektedir.

Okıdım deme, bildim de.
(106)
Okugan bala, atasın cener. (106)
Okıy – oy azığı
Bilim – er azığı
(176)
Okıy bersen, közin aşılar
Jata bersen, uyku basar
(176)
Köp okıgan köp biler
Okumasa, ne biler?
(177)
Okıudın erte-keşi bolmas
(177)
Bilmegenin sorap üyrenge – alim
Bilmegenin soramagan – zalim (178)
Oku da bil
Oyna da gül
(178)
Üyretiy ansat, üyrenüy kıyın.
(40)
Az-azdan üyrenip dana bolar
Tamşıdan jıyılıp derya bolar
(113)
Okıgan ozar, Okumagan tozar
(176)
Terbiye menen gül öser
Söyley menen il öser
(136)
Kitap – kaymak
Bilim – oymak
(177)
Kitap – tuoy yok uşan
Bilim – ondan adgan nışan
(177)
Kitap sözi kulak kurışın kandırar
Akmak sözi jürek-bayırındı jandırar.
(177)

Okudum deme, bildim de.
Okuyan çocuk, babasını yener [geçer].
Okumak, düşüncenin azığıdır;
Bilim ise insanın azığıdır.
Okusan gözün açılır
Yatsan uyku basar
Çok okuyan, çok bilir
Okumasa ne bilir?
Okumanın erkeni geçi [dünü yarını] olmaz.
Bilmediğini sorup öğrenen alim
Bilmediğini soramayan zalim
Oku da bil
Oyna da gül
Öğretmek kolay, öğrenmek zordur.
Az az öğrenip bilgin olur
Damladan yığılıp derya olur
Okuyan ilerler, okumayan körelir.
Terbiye ile gül büyür,
söz ile halk gelişir.
Kitap kaymaktır,
Bilim ise oyulmuş nakıştır.
Kitap, sonu olmayan uçsuz bucaksız bir
alan;
Bilim ise onun ötesine geçen bir nişandır.
Kitabın sözü kulak pasını giderir,
Bilgisiz sözü yüreğini ve bağırını yakar.

Jasta algan bilimin Taska jazgan hatka ten (176)	Genç yaşta alınan bilgi, Taşa yazılmış yazıya benzer.
Buraya kadar ele alınan atasözlerinde eğitim kavramının materyali üzerinde durulmuş, eğitim için gerekli olan, eğitimin çıktısı veya eğitimin araçları olan bilgi, akıl, hüner, öğretim, terbiye, kitap, okuma kavramları yer almıştır. Karakalpak atasözlerinde geleneksel bilginin önemli bir unsuru olan öğretmen ise “usta” ile anılmıştır. Geleneksel bilgide usta-çırak ilişkisi esastır ve atasözlerinde de öğretmen ve öğrenci ilişkisine usta-çırak bakış açısıyla yaklaşmıştır.	
Alim bolsan, elem seniki. (177) Bilimdi ölse, Kagazda jüreginin otı kalar, Usta ölse Baltası menen şotu kalar (177) Şakirt ustazdan ozbasa, önerin joytar (178) Kural islemeydi Usta isleydi (177) Ustazı jaksının ustamı jaksı (177) İsi köp, kömüri az Usta köp, temiri az (177)	Âlim olursan, dünya senindir. Bilgili ölürse Kâğıtta yüreğinin ateşi kalır Usta ölürse Baltası ile keskisi kalır. Öğrenci ustasını geçmezse, sanat yok olur. Kural çalışmaz Usta çalışır İyi olan usta mı, iyi olan ustaz mı? İsi çok kömürü az Usta çok, demiri az

Sonuç

Atasözleri, halk fikirlerini kısa, hızlı ve güçlü bir şekilde aktaran halk bilgisi ürünleridir. Bir topluluğun dünyadaki her şeye dair görüşlerini taşıyan ve aktaran atasözleri, halk fikirlerinin ve halk felsefesinin sanatlı söyleyişleri olarak konuşma içerisinde yeri geldikçe veya doğrudan bir eğitim müfredatı materyali gibi eğitim sürecinde kullanılabilir.

Toplulukların kültürel eğitim süreci, teknikleri, yöntemleri ve içeriklerini hem tanımlayan hem de inceleyen bir kavram olarak etnopedagoji, bir toplumun ideal insanının geleneksel bilgiyle nasıl inşa edilebileceğini sorgular ve ortaya koyar. Bu kavram etrafında temel mesele çocuk eğitimidir. Bu eğitimde aile bireyleri öğretmen, okul geleneksel bağlam, halk bilgisi ürünleri de müfredatın önemli bir parçasıdır.

Atasözleri didaktik nitelikleriyle bir müfredatın en önemli araçlarındandır. Öncelikli işlevi bilgi aktarmak ve öğretmek olan atasözlerinin önemli bir kısmı eğitim kavramıyla doğrudan ilgilidir. Eğitimle ilgili atasözlerinde bilgi, akıl, okumak, terbiye, hüner, öğretmen gibi kavramların önemi, nasıl algılanması gerektiği gibi noktalar açıklanmaktadır. İster davranışçı isterse de yapılandırmacı yaklaşımla olsun, atasözleri ve atasözlerinin içerdiği kavramlar eğitim ve öğretme için birer araçtır.

Karakalpak Türkleri nispeten izole ve geleneksel dokularıyla sözlü kültürlerini yaşatan bir yaşam biçimine sahip oldukları için güçlü bir sözlü kültür yaratım, icra ve aktarımına; buna bağlı olarak da atasözlerini günlük hayatta kullanmaya ve etnopedagojik olarak yeni nesle aktarmaya devam etmektedirler.

Atasözlerinin etkin olarak kullanıldığı bu sosyal bağlamda eğitim üst başlığı altında bilgi, akıl, okumak gibi kavramların önemli görüldüğü ve bu kavramlarının öneminin vurgulanıp aktarıldığı görülmektedir. Karakalpakistan'da bilgili insanlara ve özellikle öğretmenlere gösterilen saygının, atasözlerindeki bilginin yaşamda da devam ettirildiğini göstermektedir. Bir örnek olarak üniversitede dahi öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerin ayağa kalkarak selamlaması, ilkokul mezunlarının yıllar sonra dahi çeşitli etkinliklerle öğretmenleriyle görüşüp öğretmenlerine ve okullarına destek olması gibi unsurlar Karakalpakistan'da eğitim ve öğretmene gösterilen saygı ve önemin birer işaretidir.

Karakalpak atasözlerinde inceleme kısmında da görüldüğü gibi bilgi, akıl, hüner, okumak ve özellikle «usta» kavramıyla öğretmenin ve öğretmenin bilgi aktarıcılığı, rehberliği ve saygıdeğerliği özellikle vurgulanmaktadır. Bu kavramlar çerçevesinde bilgili kişi ve bu bilgili kişinin bir temsili olan öğretmen, Karakalpak atasözlerinde önemli görülmektedir.

Günümüzde bilginin, becerinin ve öğretmenin öneminin sorgulandığı, üzücü bir şekilde nispeten de bu kavramların önemini en azından toplumun bazı kesimlerinde veya birtakım popüler söylemlerde de olsa yitirmeye yüz tuttuğu günümüzde atasözlerinin bu konulardaki yol göstericiliği önemli bir etki bırakacaktır. Geleneksel bilginin aktarıcısı olan atasözleri öğretmenin ve bilginin, dolayısıyla da eğitimin önemini hatırlatma ve devam ettirmede önemli araçlardır.

Kaynakça

- Aimbetov, K. (1988). *Halık danalığı*. Karakalpakstan Baspası.
- Aimbetov, K. (1977). *Karakalpak folklorı*. Karakalpakstan Baspası..
- Aksoy, Ö. A. (1984). *Atasözleri sözlüğü I*. Türk Dil Kurumu.
- Aliyeva Çınar, M. (2022). Ahıska Türklerinde etnopedagoji bağlamında atasözleri. *Uluslararası Etnopedagoji Dergisi*, 2(1), ss. 1-17.
- Aliyeva Çınar, M. (2023). Etnopedagojinin temelleri. İ. Çınar (edt.), *Uluslararası bakışla etnopedagojiye giriş* (ss. 1-38). Pegem Akademi.
- Aydın, İ. S. (2013). Kültürel bir miras olarak atasözlerinin kullanımı üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Folklor/Edebiyat*, 19(75), ss. 173-192.
- Boratav, P. N. (1969). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. Gerçek Yayınevi.
- Çınar, İ. (2023). Okul-çevre ilişkilerinin düzenlenmesinde etnopedagojik bilginin rolü. İ. Çınar (Edt.), *Uluslararası bakışla etnopedagojiye giriş* (ss. 93-104). Pegem Akademi,
- Çınar, İ. (2024). *Etnopedagoji Atabek yurdu*. Pegem Akademi.
- Çobanoğlu, Ö. (2000). Geleneksel dünya görüşü veya halk felsefesinin halkbilimi çalışmalarındaki yeri ve önemi üzerine tespitler. *Millî folklor*, 12(45), ss. 12-14.
- Dundes, A. (1971). Folk ideas as units of worldview. *The journal of American folklore*, 84(331), ss. 93-103.
- Elçin, Ş. (2004). *Halk edebiyatına giriş*. Akçağ Yayınları.
- Karakalpak folklorı köp tomlık 88-100 Tomlar*. (2015). İlim.
- Karakalpak folklorı köp tomlık IV tom Karakalpak halık nakıl-makalları*. (1978) Karakalpakstan Baspası.
- Maksetov, K. ve Tacımuratov, A. (1979). *Karakalpak folklorı*. Karakalpakstan.
- Lauhakangas, O. (2001). *The Matti Kuusi international type system of proverbs*. Academia Scientiarum Fennica.
- Mieder, W. (2004). *Proverbs a handbook*. Greenwood Press.
- Saban, A. (2014). Türk atasözlerinin bakış açısıyla eğitim. *Millî eğitim*, 203, ss. 37-54.
- Sims, M. C. ve Stephens, M. (2005). *Living folklore an introduction to the study of people and their traditions*. Utah State University Press.
- Yaman, S. (2025). Terminoloji, tanım ve tasnif bağlamında atasözleri üzerine bir değerlendirme. *Avrasya terim dergisi*, 13(1), ss. 8-23.

Arnavutluk'ta ideolojik tahkimattan kültürel diplomasiye: edebiyat, dil ve eğitimde paradigma dönüşümü

Eren Yiğitoğlu*

Giriş

Arnavutluk'un 1912 yılında ilan ettiği bağımsızlık (Maden, 2011, s.155-196), sadece egemenlik haklarının elde edilmesi değil, aynı zamanda yüzyılların birikmiş toplumsal ve kültürel mirasının modern bir ulus-devlet formuna aktarılması çabasının başlangıcı olmuştur. Ancak bu süreç, 1920'li yıllarda Kral Zog'un iktidarıyla birlikte, feodal yapıların zayıflatıldığı ve Batılı normlarla harmanlanmış merkezîyetçi bir "modernleşme paradigması" ile şekillenmeye başlamıştır. Bu dönemdeki eğitim ve kültür politikaları, devleti konsolide etme gayesi taşıyan ilk ciddi tahkimat girişimlerini temsil eder. Fakat asıl köklü ve sarsıcı paradigma dönüşümü, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Enver Hoca yönetiminde kurulan sosyalist düzenle gerçekleşmiştir. Hoca dönemi, kültürel diplomasiyi ve eğitimi, "dış dünyaya tamamen kapalı bir ideolojik kale" inşa etmek amacıyla kullanmış; dilin standartlaştırılması ve edebiyatın sosyalist realizm kalıplarına sokulması, sadece birer sanatsal tercih değil, aynı zamanda toplumun zihinsel inşasını hedefleyen sistematik bir tahkimatın parçası olmuştur. Soğuk Savaş boyunca Arnavutluk, bu ideolojik yalıtılmışlık içerisinde kendi "kültürel diplomasi" dilini geliştirmiş, içerideki ideolojik tutarlılığını dışarıya karşı bir savunma mekanizmasına dönüştürmüştür. 1990'larda Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle başlayan post-komünist süreç ise, tüm bu yapıların aniden çözüldüğü ve Arnavutluk'un yeniden Batı merkezli kültürel diplomasi pratiklerine eklemelenmeye çalıştığı, kimliklerin yeniden tanımlandığı üçüncü bir paradigma dönüşümünü beraberinde getirmiştir. Bu çalışma; bağımsızlık sonrası modernleşme çabalarından, Hoca'nın ideolojik tahkimat kalesine ve oradan günümüzün dönüşümüne uzanan bu tarihsel hattı, edebiyat, dil ve eğitim ekseninde karşılaştırmalı bir biçimde ele alarak; Arnavutluk'un kültürel diplomasi stratejilerindeki ontolojik kırılmaları analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bağımsızlık öncesi Arnavut edebiyatı

Osmanlı İmparatorluğu himayesinde altında varlığını sürdüren Arnavutlar, diğer milletlere nazaran yazılı eserleri bu dönemde çok azdır. Yabancı yazarlar bu durumu Osmanlı İmparatorluğu'nun Arnavutça eserlerin kaleme almasını yasakladığını iddia etse de devlet böyle bir karar almamıştır (Yılmaz, 2014, s.1-11). Arnavut edebiyatının hayatta kalması, başlangıçta yüzyıllar önce Arnavutluk'tan İtalya'ya göç eden Arbireş yazar, sanatçı ve şairler sayesinde ülke dışında gerçekleşmiştir (Vaso, 2020, s.219-240). 1800'lü yıllara Ulusal Uyanış (Rilindja) adı verilmiş ve 19.yüzyıl boyunca farklı türlerde eserler kaleme alınmıştır. Bu yüzyıl içerisinde İtalya'da yaşayan Arbireş şairi Jeronim de Rada, 1836'da İtalya'nın Napoli kentinde

* Bağımsız Araştırmacı, erenyigitoglu57@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-9022-7935>

yayımladığı Milosao adlı destansı şiirinde; güney Arnavut (Tosk) folklorundan beslenen aşk, şeref ve kolektif kimlik temalarını romantize etmiştir (Koçollari, 2015, s. 158-163). Eser, Osmanlı yönetimi altında parçalanmış Arnavut toplulukları arasında güçlü bir birlik duygusunun inşasında temel bir edebi referans haline gelmiştir (Dibra, 2013, s.79-86)). De Rada'nın şiiri, Avrupalı romantiklerin eserlerinden ayrılrsa da 'duyguya ve halk geleneklerine dönüş' (Bloom, 1974, s. 4) gibi bazı romantik unsurlar barındırır. Ancak Arnavut edebiyatının içerik ve üslup bakımından Romantizmle esas tanışması, De Rada'dan değil, yirmi yıl sonra Arnavut şair Naim Frashëri'nin eserleriyle gerçekleşmiştir. De Rada gibi Naim Frashëri de Avrupalı romantik şairlerden etkilenmiş ve bir 'Arnavut romantik şairi' olarak kabul edilmektedir. Ona bu unvanın verilmesindeki temel etken, Avrupalı romantiklerden bir asırdan fazla süre sonra yazmasına rağmen benimsediği şiir tarzıdır. De Rada'nın aksine Frashëri, Arnavutluk'ta doğmuş olmasına karşın, ana vatanı olan Frashër köyüne yaptığı kısa süreli dönüşler dışında, hayatının geri kalanını farklı yerlerde geçirmiştir.

Naim Frashëri'nin 1886 yılında Bükreş'te bir dergide yayımlanan Bagëti e Bujqësi (Sürüler ve Ziraat) adlı eseri; Arnavutluk'un doğasını, kırsal yaşamını ve halkının temel erdemlerini yücelten lirik bir yapıttır. Eser, uyumlu kırsal yaşamı Arnavutluk'un egemenliğine yönelik dış tehditlerle karşılaştırarak ulusal uyanış için bir manifesto görevi görür (Sami Frashëri, 2007, s. 297- 304). Serbest vezinle kaleme alınan bu destan; dağları, ormanları ve çobanları 'kalıcı Arnavut ruhunun' sembolleri olarak tasvir eder. Böylece eser, direnişe ve milli gurura ilham veren idealize edilmiş betimlemeler aracılığıyla Osmanlı kültürel hegemonyasına karşı doğrudan bir duruş sergiler (Kelmendi, 2018, s. 1-15). Yine Naim Frashëri'nin kardeşi Sami Frashëri, kaleme aldığı Osmanlı Türkçesi ve Arnavutça denemeler gibi eğitim odaklı eserleriyle Arnavut kimliğinin kurumsallaşmasında merkezi bir rol oynamıştır. Laik eğitim sisteminin gerekliliğini ve Arnavut dilinin korunmasını savunan Frashëri, 1880'lerden itibaren kaleme aldığı ideolojik risalelerde, çok etnikli Osmanlı vatanseverliğinin Arnavut ulusal özgünlüğünü erozyona uğrattığını vurgulamış; bunun yerine tarihsel ve dilsel kökenlere dayanan bağımsız bir ulusal bilinci merkeze almıştır (Çeku, Panchev, 2025, s. 714-734). Öte yandan Gavril Dara, Këngë Popullore (1860'lar-1870'ler) gibi eserlerinde kullandığı hiciv diliyle yolsuzlukları ve feodal yapıların yarattığı sosyal eşitsizlikleri sert bir biçimde eleştirmiştir. Dara'nın bu edebi eleştirisi, toplumsal hoşnutsuzluğu kurumsal bir milliyetçi ivmeye dönüştürerek 1878 Prizren Birliği gibi siyasi oluşumların zeminini hazırlamıştır. Bu bağlamda, diaspora entelektüelleri tarafından üretilen bu metinler; 1878 Berlin Kongresi sonrası önerilen bölgesel bölünmelere karşı Arnavut toplumu için hayati bir 'ideolojik yakıt' işlevi görmüştür.

Rilindja (Ulusal Uyanış) döneminde Arnavut edebiyatı, Osmanlı, Rum Ortodoks ve Katolik etkilerinin yarattığı dilsel parçalanmaya karşı koymada kilit bir rol oynamıştır. Tarihsel süreçte bu dış etkiler, yerel dili dini ve idari amaçlarla arka plana iterek Arapça, Yunanca ve Latincenin hegemonyasını kurmuştur. Dönemin yazarları, farklı toplulukları aynı çatı altında birleştirmek adına standart bir Arnavut alfabesi ve ortak bir lehçenin gerekliliğini savunmuş; böylece ulusal fikirlerin, imparatorluk çok dilliliğinin sınırlarını aşan erişilebilir metinler aracılığıyla yayılmasını sağlamışlardır (Kryeziu, 2018, s. 106-115), (Kolaneci, Pejo, 2024, s. 722-728). Bu çaba, kodlanmış ve standartlaşmış bir dilin kolektif kimliği ve direnişi tahkim edeceği bilincine dayanıyordu; zira parçalı bir iletişim yapısının, koordineli bir kültürel savunmayı ve

ulusal bütünleşmeyi engellediği aşikârdı. Bu dönemdeki tartışmalar, kuzeydeki Geg ve güneydeki Tosk lehçeleri arasındaki fonolojik farklılıkları uzlaştırma ekseninde yürütülmüştür. Ortak bir yazı dili üzerinde hemen bir fikir birliğine varılamasa da konuşma dilini arkaik formların ve yabancı dillerin etkisiyle oluşan uyarlamaların önüne geçirme konusunda entelektüel bir mutabakat sağlanmıştır. Dönemin yazı sistemleri; Müslüman Arnavutlar nezdinde Arapça, Ortodokslar için Yunanca ve Katolikler için Latince kökenli alfabeler arasında dağılım göstermekteydi. Bu durum, Arnavutçanın özgün ses yapısını – özellikle Geg lehçesindeki burun ünlüleri (nasal vowels) ve damaksıl sesleri – karşılayabilecek ortak bir fonetik sistem arayışını ve çeşitli deneysel önerileri beraberinde getirmiştir. Ders kitapları ve broşürler aracılığıyla yürütülen bu edebi girişimler, anlaşılabilirliği önceleyerek lehçe ayrılıklarını asgariye indirmeyi ve ileride gerçekleşecek ulusal bütünleşme için gerekli zemini hazırlamayı hedeflemiştir. Bu süreçte, belirli bir bölgesel lehçenin diğerine üstün kılınmaması, kolektif bir ulusal kimliğin tesisi adına stratejik bir tercih olarak öne çıkmıştır (Dedvukaj, Ndoci, 2023, s. 1- 15). Naum Veqilharxhi'nin 1844 ve 1845 yıllarında yayımladığı Evëtar adlı eseri, Osmanlı yönetimi altındaki düşük okuryazarlık oranlarına bir yanıt olarak, ulusal bilinci kırsal düzeye indirmeyi hedefleyen özgün bir girişimdir. Veqilharxhi, fonetik açıdan kusursuz ve 33 harften oluşan bu yeni alfabe sistemiyle, Arnavutçayı yabancı araçlara ihtiyaç duymadan öğretilabilir bir dil haline getirmiştir. Bu eserler, gayri resmi eğitim süreçlerinde yerel dilin kullanımını deneysel olarak yaygınlaştırmış ve okuyucuların dayatılan diller yerine ortak bir anlatıyı içselleştirmesini sağlayarak tabandan gelen bir seferberliği teşvik etmiştir (Koha, 2017). Söz konusu standardizasyon çabaları, 1879 yılında İstanbul'da kurulan 'Arnavut Edebiyatı Yayınlama Derneği' ile kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Dernek, yayın süreçlerini kolaylaştırmak ve yazım birliğini bozan karmaşayı gidermek amacıyla Latin alfabesini benimsemiştir. Bu dönemde Paško Vasa'nın düzyazıları; özellikle 1878 tarihli broşürü ve 1887'de yayımlanan dilbilgisi kitabı, İtalyan sözdizimsel etkilerini Arnavut gerçekliğiyle harmanlamıştır. Vasa, mitolojik idealizasyondan ziyade toplumsal koşulların gerçekçi tasvirlerini ön plana çıkaran pragmatik bir yerel dil kullanımını desteklemiş; böylece kültürel normları erişilebilir bir düzyazı dili içerisine yerleştirmiştir. Bu edebi dönüşüm, yalnızca yerel ifade biçimlerini asimilasyona karşı korumakla kalmamış, aynı zamanda metinlerin birleştirici birer araç olarak dolaşımını sağlayarak Arnavut ulusal uyanışının geniş kitlelere ulaşmasına zemin hazırlamıştır (Vezenkov, 2013, s. 489- 522). 1885'te Naim Frashëri, Sami Frashëri ve Arnavut Edebiyatı Yayınlama Derneği'nin diğer etkili üyeleri, Korçë'de özel bir Arnavut erkek ilkokulunun açılması için sultandan resmi izin almayı başardılar (Skendi, 1967, s.134), (Gawrych, 2006, s. 88), (Somel, 2005, s.264-265). 1887 yılına gelindiğinde ise Pandeli Sotiri tarafından Korçë'de kurulan Mësonjëtorja (İlk Arnavut Okulu), bildiri bağlamında ele aldığımız "paradigma dönüşümü"nün en somut merkezidir (Sultana, 2002, s. 27), (Palairret, 2016, s. 115) . Bu okul, sadece bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda dilin dini (Rum Ortodoks Kilisesi etkisi) ve idari (Osmanlı bürokrasisi) tekellerden arındırıldığı bir laboratuvar görevi görmüştür. Kırsal kesimdeki okuryazarlığı hedefleyen bu atılım, Naum Veqilharxhi'nin alfabe çalışmalarıyla birleştiğinde, yerel dili sadece bir iletişim aracı olmaktan çıkarıp, merkeziyetçi imparatorluk diline karşı bir direniş ve ulusal kimlik inşası aracı haline getirmiştir. Fakat okul varlığını fazla sürdürememiş ve II. Abdülhamid döneminde kapanmıştır.

1878'den 1908'e kadar uzanan süreç, Arnavut entelektüelleri için bir "yazı dili ve alfabe arayışı" serüvenidir. Bu karmaşa, farklı dini ve bölgesel kimliklere bölünmüş bir toplumda, "ortak bir kimlik" inşa etmenin önündeki en büyük yapısal engeldi. 1908 Manastır Kongresi (Kongresi i Manastirit), Arnavutluk'un dilsel ve kültürel birliğini sağlamak adına düzenlenen, sadece bir alfabe toplantısı değil, Arnavutluk'un medeniyet eksenini tayin eden kurucu bir siyasi hamledir. Yüzyıllar boyunca süren farklı alfabe (Arap, Yunan, Latin) ve lehçe (Geg-Tosk) ayrılıkları, Arnavut ulusal kimliğinin parçalı kalmasına ve dış müdahalelere açık hale gelmesine neden olmuştur (Trix, 1997, s. 1-24). Kongre, bu parçalanmışlığı ortadan kaldırarak Arnavutçayı "modern bir ulus-devlet dili" haline getirmek için düzenlenen en kapsamlı girişimdir. Kongrede yürütülen tartışmalar, sadece hangi harflerin kullanılacağı değil, Arnavutluk'un gelecekteki siyasi yöneliminin ne olacağına dairdir. Arap alfabesini savunan muhafazakâr kanat ile Latin alfabesini savunan modernleşmeci kanat arasındaki gerilim, aslında ülkenin "Doğu ile Batı arasında" yaşadığı varoluşsal bir tercihin dışavurumudur. Latin alfabesinin kabul edilmesi; Arnavutluk'un kültürel diplomasideki en büyük kartını ortaya koyması anlamına gelmiştir (Skendi, 1967, s. 370-378), (Duijzings, 2002, s.60-69), (Akmeşe, 2005, s. 96), (Yakut, 2003, s.29), (Bilmez, 2008, s.29). Arnavutlar, bu kararla kültürel kodlarını Avrupa havzasına demirlemiş ve uluslararası kamuoyuna "biz, modern Avrupa ailesinin bir parçasıyız" mesajını vermiştir. Kongre, "Geg" ve "Tosk" lehçeleri arasındaki fonolojik farklılıkları, ortak bir Latin tabanlı sistemle uzlaştırarak ulusal bilincin dilsel sınırlarını çizmiştir. Bu standardizasyon, bildirimizin temel argümanı olan "ideolojik tahkimat" açısından hayati bir işlev görmüştür. Ortak bir alfabe, ortak bir edebiyatı; ortak bir edebiyat ise ortak bir "ulusal hafızayı" tetiklemiştir. Manastır'da alınan kararlar sayesinde, ülkenin dört bir yanına gönderilen ders kitapları, gazete ve broşürler, tek bir dil ve tek bir yazı sistemiyle basılmaya başlanmıştır. Bu durum, imparatorluğun çok dilli yapısı içinde Arnavutların kendi "enformasyon ağlarını" kurmalarını sağlamıştır.

Kongrenin ardından İstanbul'da ilan edilen II. Meşrutiyet ile bir dönüm noktası daha yaşanmıştır. 1908 Jön Türk Devrimi, Arnavut aydınları için başlangıçta bir umut kapısı olmuş (Külçe, 1944, s. 352), ancak İttihat ve Terakki'nin merkeziyetçi ve "İslam birliği" temelli asimilasyon politikaları, Arnavut kimliğini erozyona uğratma riskiyle karşı karşıya bırakmıştır. 1909 yılında Osmanlı yönetimi, Arnavutların Osmanlı kimliğine sadakatini tescil etmek, toprak bütünlüğünü savunma taahhüdünü almak ve Latin alfabesine karşı bir hamle olarak Arap temelli bir yazı sistemini dayatmak amacıyla Debre'de bir kongre düzenlemiştir. Ancak bu girişim, ulusal bilinci savunan Arnavut entelektüellerinin güçlü muhalefetiyle karşılaşmış ve kongre kısa sürede Arnavut milliyetçi unsurların kontrolüne geçmiştir. Süreç ilerledikçe İttihat ve Terakki'nin Tiran'daki yerel şubeleri, Arnavutların Latin tabanlı alfabe tercihini eleştiren protestolar düzenlemiş; İçişleri Bakanı Talat Paşa ise, Arnavut halkının Latin kökenli değil, Osmanlı-Türk alfabesini desteklediğini öne sürerek resmi bir karşı söylem geliştirmiştir. Birlik ve Terakki yönetimi bu protestoları durdurmak yerine, kendi siyasi perspektifini meşrulaştırmak adına Elbasan'da 35 (Vickers, 2006, s.60), (Bartl, 1998, s.12) (Gawrych'e göre ise kongrede yaklaşık olarak 120 kişi bulunuyordu) delegenin katılımıyla paralel bir kongre düzenleyerek, Arnavut aydınlarının başlattığı ulusal uyanışı bölmeye ve kontrol altına almaya çalışmıştır. Alfabe meselesi ve İttihat ve Terakki'nin merkeziyetçi reform ajandası, Arnavut seçkinleri ile Osmanlı merkezi arasında derin bir güven bunalımına yol açmıştır. Sürecin başında Arnavut milliyetçi kulüplerinin faaliyetlerine bir ölçüde müsamaha

gösterilse de, Arnavutların ısrarla talep ettiği siyasi, kültürel ve dilsel haklar, imparatorluğun 'Osmanlıcılık' paradigmasıyla doğrudan çatışmıştır. Merkezin, Arnavut milliyetçi hareketini bir 'bölünme tehdidi' olarak algılayıp bastırma politikalarına yönelmesi, ilişkilerin kopuşunu hızlandırmıştır (Saunders, 2011, s.97). Bu ideolojik ve siyasi uzlaşmazlık, kaçınılmaz olarak sahaya yansımış ve Osmanlı yönetiminin son dönemindeki 1910 ve 1912 büyük Arnavut isyanlarını tetikleyerek, imparatorluğun bölgedeki meşruiyet ve otoritesinin nihai çöküşünü hazırlamıştır (Poulton, 1995, s.66), (Shaw, Shaw, 1997, s.288). Bu durum, Sami Frashëri'nin fikirlerinden beslenen aydın kesimi, "Osmanlı çatısı altında özerklik" arayışından, tam bağımsızlığa doğru radikal bir paradigma sıçramasına zorlamıştır. 1910-1912 yılları arasındaki yoğun Kosova isyanları ve ardından gelen Balkan Savaşları, edebi metinlerde işlenen "ulusal uyanış" temalarının artık sahada bir egemenlik arayışına dönüştüğünün teyididir.

Bağımsızlık ve sonrasında gelişen Arnavut edebiyatı (1912-1944)

Migjeni'nin edebiyattaki bu bireysel ve eleştirel çıkışı, dönemin kurumsal yapısıyla, özellikle de eğitim sistemiyle dikkat çekici bir tezat oluşturunuyordu. 1930'ların Arnavutluk'tunda eğitim, yeni kurulmakta olan devletin ulusal kimliğini pekiştirmek ve 'makbul vatandaş' tipolojisini inşa etmek adına milliyetçi bir pedagojiyle tahkim edilmişti. Edebiyat, moderniteyi bireysel bir deneyim ve sosyal eleştiri alanı olarak kurgularken; eğitim kurumları, bu edebiyatın sunduğu evrensel ve özgürlükçü temaları sınırlayan, daha merkezîyetçi ve homojen bir kimlik inşasını hedefleyen araçlar olarak işlev görüyordu (Nathanaili, 2023). Dolayısıyla, dönemin dergilerinde yükselen estetik yenilik arayışları, aslında eğitimin sunduğu statik ulusal anlatıya karşı edebi bir 'alternatif kamusalılık' alanı yaratmaktaydı. Eğitim sistemi, toplumu geçmişin geleneksel kodları ve geleceğin idealleştirilmiş ulusal projeksiyonu arasında sabitlerken, Migjeni gibi yazarların düzyazı ve serbest şiirleri, eğitim müfredatının dışına taşan gerçekçi ve kentsel çatışmaları gündeme getirerek Arnavutluk'un modernleşme sancılarını entelektüel bir zemine taşımıştır.

Fransisken rahibi ve Rilindja (Ulusal Uyanış) döneminin önemli isimlerinden biri olan, savaşlar arası döneme kadar uzanan bir geçmişe sahip Gjergj Fishta (1871-1940), 1902'de yazmaya başladığı ve 1920'ler boyunca on beş kantoya yayılan, 30.000'den fazla dizeden oluşan destansı şiiri Lahuta e Malcis'i (Dağ Lavtası) kaleme almıştır (Elsie, t.y.), (Elsie, 2005, s.236). Bu eser, 19. yüzyılda kuzey Arnavut dağlılarının Osmanlı güçlerine karşı verdikleri kabile mücadelelerini konu alır. Fishta, direniş, şeref ve etnik kimlik temalarını vurgulamak için Katolik sembolizminden faydalanırken, yerel lehçelerle harmanlanmış canlı dizeleri aracılığıyla dönemin imparatorluk mirasını eleştirir (Elsie, 2003, s.167). Sözlü tarih anlatımlarına ve görgü tanıklarının beyanlarına dayanan eserin ampirik temeli, parçalanmış bir toplumsal ortamda ulusal uyumu teşvik etmesi nedeniyle büyük övgü toplamış ve esere özgünlük katmıştır; ancak eserin kabileye özgü vurguları, daha sonraki dönemlerde farklı tartışmalara da zemin hazırlamıştır. Buna karşın eser, içerdiği Slav karşıtı söylemler nedeniyle hem Komünist Arnavutluk hem de Yugoslavya'da (Elsie, 2003, s.16-17) yasaklanmıştır (Open Media Research Institute, 1998, s.33). Faik Konitza (1875-1942) ise iki dünya savaşı arasındaki dönemde çoğunlukla sürgünde faaliyet göstermiştir. 1897'den itibaren Brüksel'de editörlüğünü üstlendiği ve 1920'ye kadar aralıklarla yayımladığı Albania dergisindeki denemeleriyle Arnavut nesrinin gelişimine yön vermiştir (Konitza.eu, t.y.). Romantiklerin folklora olan aşırı bağımlılığını reddeden Konitza; dilsel arındırmayı, Batı kültürüyle

entegrasyonu ve eleştirel gerçekçiliği savunarak Aydınlanma rasyonalizmini desteklemiştir (Puto, 2009, s.307-340). Onun keskin ve ironik üslubu, çağdaşlarının aşırılıklarına yönelttiği eleştirilerde de görüldüğü üzere, duygusallıktan ziyade açıklığı ve entelektüel titizliği önclemiştir. Bu tutumuyla Konitza, edebi Arnavutçanın oluşumunda Tosk lehçesi unsurlarının standartlaşmasına öncülük etmiştir (Luniku, 2015, s.183- 190).

1924 olaylarının* ardından sürgünde din adamı ve edebiyatçı kimliklerini bir araya getiren Fan S. Noli (1882-1965); Shakespeare, Byron ve Cervantes'in eserlerini incelikli bir düzyazıyla çevirerek hem Arnavut modernizmini zenginleştirmiş hem de ulusal dilin ifade gücünü artırmıştır (Elsie, Noli, t.y.). Özellikle 1928 yılında kaleme aldığı Anës lumejve (Nehirlerin Kıyısında) adlı özgün eseri, Arnavutluk'un tarihsel anlatısını cumhuriyetçi alt metinlerle işler; doğrudan siyasi bir savunuculuk yapmaksızın demokratik özlemleri ve kültürel sürekliliği vurgular. Noli'nin çok dilli bilimsel çalışmalarından beslenen kültürlerarası yaklaşımı, kendi sürgün deneyimlerini savaşlar arası dönem Arnavutluk'u ile bağdaştırmıştır. Bu durum, yabancı etkileri yerel motiflerle uyumlu hale getiren ve edebiyatın daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlayan üslupsal yeniliklerin de önünü açmıştır (Greca, 2016). Bir diğer önemli Arnavut şair Millosh Gjergj Nikolla, bilinen adıyla Migjeni, 20. yüzyılın en önemli edebiyat figürlerinden biri olarak kabul edilir (Elsie, 2001, s. 7). Yaşamı boyunca devrimci romantizmden eleştirel gerçekçiliğe evrilen yazınsal kimliğiyle, savaşlar arası dönem Arnavut edebiyatının en etkili kalemleri arasında yerini almıştır. "Bize Bugün Günlük Ekmeğimizi Verin", "Öldürücü Güzellik", "Yasak Elma", "Mısır Efsanesi" ve "Biraz Kömür İster misiniz?" gibi eserlerinde yaşadığı dönemin yoksulluğunu çıplak bir gerçeklikle gözler önüne sermiş; zengin sınıfların halkın çektiği acılara karşı sergilediği kayıtsızlığı sert ve tavizsiz bir dille eleştirmiştir. Migjeni'nin 1933-1935 yılları arasında kaleme aldığı devrimci Vargjet e Lira (Serbest Şiirler) adlı eseri, Arnavutluk'un toplumsal gerçekliğini köy yaşamının derinliklerinden süzülerek yansıtmıştır. Önceki nesil şairler Arnavut dağlarının güzelliklerini ve ulusun kutsal geleneklerini yüceltirken, Migjeni "gözlerini yaşamın sert gerçeklerine, çevresinde keşfettiği dehşet verici sefalet, hastalık ve yoksulluğa açmıştır." Uzun eseri Poema e mjerimit (Sefalet Şiiri), Arnavutların yüzyıllar boyunca süren sefil varoluşunun sonuçlarını ve beraberinde getirdiği kimlik kaybını şu dizelerle tasvir eder: "Edhe shuhet ûja, dhe fashitet etja / N'epshin kapërthyes, kur mbytet vetvetja." (Ve dizginlenemez bir şehvetle susuzluk giderilir / Arzu yatıştır ve öz benlik kaybolur.) Yazar, Mayıs 1934'te Illyria dergisinde yayımlanan ilk kısa düzyazısı Sokrat i vuejtun apo derr i kënaqun (Acı Çeken Sokrates veya Memnun Bir Domuz) ile birlikte, bugün de bilinen "Migjeni" takma adını kullanmaya başlamıştır. Düzyazı yazarı olarak ilk çıkışını 1933-1938 yılları arasında süreli yayınlarda yayımladığı yaklaşık yirmi dört kısa düzyazı taslağıyla yapmıştır (Elsie, 2010, s. 301-302). Otuz beş şiirden oluşan ince şiir kitabı Vargjet e Lira ("Serbest Şiir"), 1936 yılında Tiran'daki Gutenberg Yayınevi tarafından basılmış, ancak kısa süre sonra hükümet sansürüne uğrayarak yasaklanmıştır (Pynsent & Kanikova, 1993, s. 262). 1944 yılında yayımlanan ikinci baskısında, sakıncalı bulunan Parathanja e parathanjeve ("Önsözlerin Önsözü") ve Blasfemi ("Küfür") adlı iki şiir yer almamasına rağmen eser, bu baskıda sekiz yeni şiirle zenginleştirilmiştir. Migjeni'nin ana teması; Vargjet e Lira'da da açıkça görüldüğü üzere, kendi gözlemlerinden ve

* Yönetimde yer alan Ahmet Zogu'nun iktidardan düşüp Fan Noli'nin devlet başkanı olma sürecine denir. Bu olaydan 6 ay sonra Ahmet Zogu iktidarı tekrar ele almıştır.

deneyimlediği hayattan yola çıkarak işlediği sefalet ve acı olmuştur. Yazar, bu çalışmalarının ardından 26 Ağustos 1938 tarihinde İtalya'da hayata veda etmiştir.

Arnavut edebiyatının Arnavutluk'ta ve yurtdışında eser vermiş bir diğer seçkin temsilcisi de Lazar Eftimiadhi'dir. Sorbonne mezunu olan Eftimiadhi, kaleme aldığı pek çok makaleyle Arnavut okurunu Batı edebiyatının önemli eserleriyle tanıştırmıştır. Hans Christian Andersen gibi yazarların eserlerini Arnavutçaya kazandıran Eftimiadhi, Gjergj Fishta gibi isimlerle de önemli çeviri projelerinde iş birliği yapmıştır. Merushja adlı öykü derlemesi, Arnavut Romantizmi ve insani değerlerinin bir incisi olarak kabul edilir; eser, 1932 Londra baskısı da dâhil olmak üzere pek çok kez yayımlanmıştır (Çabej, 1994). 1939-1943 yılları arasındaki İtalyan işgali ve ardından gelen II. Dünya Savaşı süreci; uygulanan sansür ve yayın kısıtlamaları nedeniyle resmi edebi üretimi ciddi şekilde sekteye uğratmıştır. Ancak bu durum paradoksal bir şekilde, yeraltı edebiyatının ve direniş temalı eserlerin gayri resmi yollarla yayılmasını teşvik etmiştir (Elsie, 2016, s.1-4). Dönemin getirdiği kısıtlamalar, yazarları kültürel sürekliliği korumak adına varoluşsal tehditlere uyum sağlamaya zorlamış; bu da daha sonraki dönemlerde de etkisini sürdürecektir olan incelikli ve alegorik düzyazı biçimlerinin benimsenmesini hızlandırmıştır (Nathanaili, 2023). Arnavut edebiyatının bu dönemindeki bu isimler; destansı ihtişam, rasyonel eleştiri ve çeviri köprüleri aracılığıyla milliyetçilik ile modernizm arasındaki gerilimi başarıyla yönetmişlerdir. Sürgünde kaleme aldıkları eserler, siyasi dalgalanmaların ortasında Arnavut edebiyatının canlılığını korumasını sağlamıştır. Dönemin öne çıkan diğer seçkin yazarları arasında Fan Stilian Noli, Gjergj Fishta, Faik Konitza, Haki Stërmilli, Lasgush Poradeci, Mitrush Kuteli ve Migjeni gibi isimler yer almaktadır.

Komünist dönem (1944-1991)

Kasım 1944'te Enver Hoca önderliğinde komünist rejimin kurulmasının ardından Arnavut edebiyatı, Marksist-Leninist ilkelerle şekillenen katı bir ideolojik denetim altına girmiş ve sosyalist gerçekçilik, kabul edilen tek estetik doktrin haline getirilmiştir. Bu yaklaşım; sınıf mücadelesini, proleter kahramanlığını ve sosyalist devletin başarılarını merkeze alarak sanatsal ifadeyi siyasi bir araç haline dönüştürmüştür. 25 Kasım 1945'te kurulan Yazarlar ve Sanatçılar Birliği, bu kuralları uygulayan merkezi bir kurum olarak görev yapmıştır. Birlik, tüm üyelerinden sosyalist gerçekçi yöntemlerle "halkın ve devrimin davasını" ilerleten eserler üretmelerini zorunlu kılmış; böylece propaganda amaçlı bir uyumluluk adına sanatsal özerkliği fiilen ortadan kaldırmıştır (Gjoka, 2022; Kerbizi, 2017, s.200-221). Komünistlerin iktidara gelmesiyle yaşanan köklü siyasi değişim, II. Dünya Savaşı öncesi edebi geleneklerle olan bağları koparmıştır. Yeni rejim, "eski düzenin" temsilcileri olarak gördüğü entelektüellere ve yazarlara karşı derin bir şüpheyle yaklaşmıştır (Bavjola, 2016, s.43). Söz konusu dönem, yazarların hedef alındığı ve "cadı avı" olarak nitelendirilen baskıcı uygulamalarla karakterize edilmiştir. Stalin'in 1930'lu yıllarda Sovyetler Birliği'nde hayata geçirdiği politikalar ve yöntemler, Arnavutluk'taki 46 yıllık komünist yönetim boyunca katı bir şekilde uygulanmaya devam etmiştir (Bavjola, 2016, s.50-52). Savaş öncesi dönemde komünist ideolojiyle bağdaşmayan edebiyatçıların sistematik tasfiyelere maruz bırakılmıştır. Gjergj Fishta'nın Arnavut milliyetçiliğini ve Katolik temalarını işlediği destansı eseri Dağ Lavtası (Lahuta e Malcis) gibi birçok eser, 1940'ların sonlarından itibaren dolaşımdan ve eğitim müfredatından kaldırılmıştır. Edebiyatın bu denli sıkı bir devlet dogmasına mahkûm edilmesi, aynı zamanda

okul müfredatının da bir "ideolojik tahkimat" sahasına dönüştürülmesi anlamına geliyordu. Eğitim sistemi, edebiyatın yasaklılar listesini belirleyen birincil filtre olarak çalışıyor; Fishta, Konitza ve Mjeda gibi isimlerin eserlerini kanondan çıkararak, yeni nesillerin "tarihsel hafızasını" sterilize ediyordu. 1944-1985 yılları arasında hüküm süren Enver Hoca rejimi, bu baskıyı savaşlar arası liberalizm veya dini kimliklerle ilişkilendirilen entelektüellere de yöneltmiştir. Fishta, Faik Konitza ve Ndre Mjeda gibi isimler "gerici" olarak yaftalanıp resmi edebiyat kanonundan çıkarılmış; böylece komünizm öncesi gelenekler silinerek tek tip bir sosyalist ilerleme anlatısı dayatılmıştır (Pano, 1974, s.44-57). Bu pedagojik mühendislik, sadece belirli eserlerin yasaklanmasıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda "sosyalist gerçekçi" estetiği tek geçerli entelektüel dil haline getirerek, eğitimi edebiyatın ideolojik yayılımı için kusursuz bir kuluçka merkezine dönüştürmüştür. Eğitim, burada edebiyatın teorik olarak kurguladığı "yeni insan" prototipinin, okul sıralarında somutlaştırıldığı ve ideolojik sadakatin kurumsallaştığı bir aktarım mekanizması haline gelmiştir. Edebiyatı püriten bir devlet dogmasına mahkûm eden bu ideolojik bağ, en ufak bir düşünsel sapmayı dahi "burjuva sapkınlığı" olarak suçlamıştır. Bu süreçte, 1959 yılına gelindiğinde 1944 öncesi dönemin önde gelen bir düzineden fazla yazarının eseri tamamen yasaklanmıştır (Elsie, Pipa, t.y.; Elsie, 1991, s.256-263).

Rejimin Kültür Bakanlığı bünyesinde merkezileştirilen devlet kontrolündeki yayınevleri, okuryazarlığı teşvik etmek amacıyla yayın faaliyetlerini genişletmiştir. Kitlel kampanyalar ve ideolojik içerikle zenginleştirilmiş zorunlu eğitim yoluyla, savaşlar arası dönemde yaklaşık %20-30 bandında olan okuryazarlık oranları 1960'lara gelindiğinde %70'in üzerine çıkarılmıştır. Ancak bu genişleme, Sovyet modellerine uygun olarak işçi kahramanların sınıf düşmanlarına karşı zaferini anlatan kalıplaşmış anlatılara öncelik vermiştir. Örneğin partizanların veya işçilerin feodal direnişi bastırması gibi temalar bu dönemin tipik konuları haline gelmiştir. Söz konusu anlatılar, psikolojik derinlik veya üslupsal denemelerden ziyade didaktik yapıyı öne çıkararak sanatsal yeniliği engellemiştir. Sanatın insan karmaşıklığını keşfetmek yerine ideolojik "gerçeği" yansıtmayı ve pekiştirmesini talep eden sosyalist gerçekçiliğin katılığı; estetik değeri partizan seferberliğine tabi kılan binlerce devlet onaylı roman ve şiir üretilmesine yol açmıştır. Bu eserler bütünü, tematik tekdüzelikleri nedeniyle edebi nitelikten ziyade, "edebiyat kılığındaki propaganda şemaları" olarak eleştirilmiştir (Reli, Xhaferaj, 2025, s.104-123). Öte yandan bu komünist rejim, devlet kurumları aracılığıyla oldukça katı bir sansür uygulamıştır. Bu kurumlar, yayımlanmadan önce tüm edebi eserleri incelemiş ve sosyalist gerçekçilik ilkelerinden sapan metinlerin basılmasını engellemiştir. Rejim öncesine ait edebi metinler ve ideolojik açıdan "saf" görülmeyen yabancı çeviriler de dâhil olmak üzere binlerce kitap yasaklanmış veya dolaşımdan kaldırılmıştır. 1991 sonrasında düzenlenen sergiler, "devlete düşmanlık" ile suçlanan yazarların, editörlerin ve çevirmenlerin yer aldığı kapsamlı yasaklı yayın listelerini gün yüzüne çıkarmıştır (Euronews, 2020). Muhalif görüşleri nedeniyle birçok önde gelen yazar hapis veya iç sürgünle cezalandırılmıştır. Örneğin, 27 Nisan 1946'da tutuklanan ve önce iki yıl hapse mahkûm edilen Arshi Pipa, 20 Aralık 1947'de 20 yıllık hapis cezasına çarptırılmıştır. Pipa, hapishane sürecinde yazdığı ve şiirsel alegoriler yoluyla totaliter rejimi eleştirdiği *Libri i Burgut* (Hapishane Kitabı) (Radio Televizioni Shqiptar, t.y.) adlı derlemesiyle bu dönemin önemli bir tanığı olmuştur.

Rejimin anlatı üzerindeki mutlak tekeli, ideolojik uyumu zorunlu kılmış ve toplumsal gerçeklerin otantik tasvirinden ziyade propagandayı önceliklendirerek edebi üretimi derinden çarpıtmıştır. Yazarların alacakları eleştirileri ve karşılaşacakları yaptırımları öngörmeleriyle birlikte öz sansür, zamanla yaygın bir uygulama haline gelmiştir. Bu durum, Arnavutluk'un 1978 yılında Çin ile bağlarını kopararak kendi içine kapandığı 1970'li yıllarda daha da yoğunlaşmış; dış dünyaya erişimin kesilmesiyle içteki paranoya düzeyi artmıştır. Enver Hoca'nın doktrini doğrultusunda uygulanan "öz yeterlilik" temelli otarşik politikalar, yazarları reddedilme veya misillemeye uğrama korkusuyla el yazmalarını önceden "temizlemeye" itmiştir. Bu ortam; kırsal yoksulluğu ve bürokratik başarısızlıkları, yüceltilmiş kolektivizasyon motiflerinin ardına gizleyen homojen bir edebiyatın doğmasına yol açmıştır. Rejim dönemi arşivleri, parti direktifleriyle uyumlu bulunmayan başvuruların yüksek oranda reddedildiğini ortaya koymaktadır ancak imha edilen belgeler nedeniyle kesin istatistikler belirsizliğini korumaktadır. Sürecin net sonucu, devlet gözetiminin edebiyatı eleştirel bir sorgulama alanı olmaktan çıkarıp doktriner bir pekiştirme aracına dönüştürmesi ve yaratıcılığı köreltmesi olmuştur. Karşıt kurumlarca dengelenmeyen bu sistemik çarpıtma, totaliter kontrolün sanatsal özerkliği nasıl sistematik olarak aşındırdığını gözler önüne sermektedir. Gerçek bir ifade biçimi yerine dayatılan bu tekdüzelik, rejimin sürekli vurguladığı "ideolojik gelişim" iddiasıyla da doğrudan çelişmektedir. Buna karşılık bazı yazarlar, alegori ve dolaylı anlatım gibi örtülü tekniklere başvurarak incelikli bir direniş sergilemiş; görünüşte rejime uyumlu görünen metinlerin içine baskı karşıtı eleştiriler gizlemişlerdir. Örneğin şiirde pastoral zorlukların işlenmesi, açık bir yüzleşmeye girmeksizin kolektivizasyonun yarattığı ağır bedelleri sosyalist temalar kisvesi altında dile getirme imkânı sunmuştur. Arshi Pipa'nın gizlice dolaşıma giren hapishane şiirleri, kişisel ıstırapı rejimin yarattığı toplumsal acılarla özdeşleştirerek bu direniş biçimini en somut şekilde örneklemiştir. Bu tür yöntemler, entelektüel bütünlüğün bir ölçüde korunmasını sağlasa da, anlatı gücünün "sulandırılması" ve anlamın gizlenme zorunluluğu önemli sanatsal maliyetler doğurmuştur. Sonuç olarak bu süreç, açık baskının ötesine geçerek toplumda derin bir belirsizlik kültürü geliştirmiştir. Rejimin egemenliğine karşı marjinal kalsa da bu gizli muhalefet, tekeli bir edebi düzlemde "hayatta kalma çabası" ile "hakikati söyleme arzusu" arasındaki kaçınılmaz gerilimi gözler önüne sermektedir.

Bu dönemin önemli kalemlerinden olan İsmail Kadare, Arnavutluk'taki komünist rejim döneminde kısıtlı edebi üretime rağmen, otoriter bürokrasiyi eleştirmek için alegori ve tarihsel ortamları ustalıkla kullanarak doğrudan baskıdan kaçınmayı başarmıştır. 1960'lı yıllarda daha çok şiirleri ile meşhur olan yazar (Apolloni, 2012, s.22), ilk romanı olan Gjenerali i ushtrisë së vdekur (Ölü Ordunun Generali, 1963) adlı eserinde, II. Dünya Savaşı sonrasında Arnavutluk'ta bulunan İtalyan askerlerinin naaşlarını ülkesine geri götürmekle görevli bir generalin nafile misyonunu anlatır (Guppy, 1998), (David, 2015). Kadare bu anlatıyı, devletin resmi girişimlerinin absürtlüğünü ve kasvetini vurgulamak için bir araç olarak kullanmış; böylece dayatılan sosyalist gerçekçilik kalıplarından belirgin bir biçimde sapmıştır (Cox, 2011). Eser, içindeki "devrimci iyimserlik" eksikliği nedeniyle yurt içinde eleştirilere maruz kalsa da, 1970 yılında Fransızcaya çevrilmesinin ardından uluslararası ölçekte büyük yankı uyandırmıştır. Çok satanlar listesine giren bu roman, Kadare'nin küresel edebi itibarını pekiştiren bir dönüm noktası olmuştur (Lee, 2024). Kadare, bu alegorik yaklaşımını 1966 yılında yayımlanan Kështjella (Kale) adlı eserinde de sürdürmüştür (New Albania, 1972). Bir

Osmanlı kuşatması sırasında geçen bu tarihsel kurguda yazar, rejimin bürokratik ataletini alegorik bir düzlemde ele almıştır (Kadare, 1981, s.51) Kadare, resmi ideolojinin beklediği kahramanlık mitini tersyüz ederek, Enver Hoca'nın çevresinde örülen kişilik kültüne de üstü kapalı bir şekilde meydan okumuştur. Yazarın uluslararası arenada giderek artan itibarı – rivayete göre 15 kez Nobel Edebiyat Ödülü'ne aday gösterilmesi de dâhil olmak üzere – ona, Hoca'nın Arnavutluk'u dünyadan izole ettiği bir dönemde dahi prestijinden faydalanabileceği kısmi bir özerklik kalkanı sağlamıştır. Bu romanlardaki metinsel izler; doğrudan çatışma yerine incelikli bir muhalefeti tercih ederek, mitolojik ve metaforik katmanlar aracılığıyla kodlanmış bir direnişin varlığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Arnavutluk'un tarihsel fırtınalar karşısındaki yalnızlığı imgesi, İsmail Kadare'nin 1950'lerden 1980'lerin sonlarına kadar kaleme aldığı tarihsel roman ve şiirlerinin temel izleklerinden birini oluşturur. Yazarın romanlarında, Arnavut kimliğinin direniş motifi etrafında şekillendiği bir dizi "Oryantal öteki" ile karşılaşırız; bunlardan ilki ve en belirginini "Türk" figürüdür (Sinani, 2011, s.98). Kadare, eserlerinde Arnavutların Türkler ile olan ilişkisini beş temel uğrak üzerinden tanımlar. Bunlar arasında en önemli olarak öngördüğü "ıstırap anı"dır; yani sadece Arnavutlar için değil, tüm Avrupa için bir tehdit teşkil eden Türklerle gerçekleşen ilk karşılaşmadır. Bu bağlamda Kadare, Osmanlı öncesi Orta Çağ Arnavutluğu'nu; Avrupa'nın kıyısında yer alan, kıtanın geri kalanıyla sürekli etkileşim halinde olan "normal" bir feodal toplum olarak tasvir eder. Sınırlarına ulaşan Türkler ise bu Avrupa dünyasını kökünden değiştirmeyi amaçlayan bir güçtür. Kadare'nin bir romanındaki Katolik Arnavut rahip karakteri, Türklerin egemenliğindeki topraklara dehşetle bakarken şu içsel sorgulamayı yapar: "Benden birkaç adım ötede, 'İslam diyarı' dedikleri şey başlıyor. Birkaç adım ötede Asya başlıyor." (Kadare, 1981, s.221). Böylelikle Arnavut kimliği, Doğu ile Batı akıntıları arasında sıkışmış, tarihsel bir yol ayrımında konumlandırılır. Bunun dışında Kadare eserlerinde her zaman Avrupa vurgusu yapmış, doğudan gelen Türkleri ve kuzeyden gelen Slavları işgalciler olarak tanımlamıştır. Özellikle Arnavutların Avrupa'nın bir parçası olduğunu kabullendirmek ve aynı zamanda toplumun da yönünü batıya doğru çevirmesi amacıyla "Arnavutlar beyaz bir ırk oldukları için Avrupalıdır. – Arnavutluk tarihi Avrupa'nın kronik bir parçasıdır. –İskender Bey ilk Avrupalı mit olmuştur. –Latin alfabesi." (Vata, 2012, s.93) gibi net söylemleriyle karşımıza çıkmaktadır (Dillioğlu, 2019, 62-80). Eleştirmenler Kadare'yi, Enver Hoca'dan aldığı erken dönem desteği ve tasfiyelere karşı doğrudan bir protestoda bulunmaması nedeniyle rejimle iş birliği yapmakla suçlamışlardır. Ancak eserlerinin yakından incelenmesi, bu iddialardan ziyade, yazarın baskıcı bir atmosferde stratejik bir yönlendirme ve hayatta kalma çabası içinde olduğunu göstermektedir. Bu gerilim, rejimin zayıfladığı bir dönemde, tutuklanma korkusuyla 1990 yılında Fransa'ya iltica etmesiyle zirveye ulaşmış (Binder, 1990) ve yazarın totaliter rejim içindeki manevra alanının sınırlarını ortaya koymuştur. Nihayetinde Kadare'nin kariyeri; uluslararası başarısının totaliter bir çerçevede sınırlı bir eleştiri alanına nasıl dönüştürülebileceğini ve alegorik bir dilin, entelektüel bütünlüğü koruma çabasıyla nasıl dengelediğini gösteren özgün bir vaka niteliği taşımaktadır. İsmail Kadare, Arnavutluk'ta komünist rejimin çöküşünden sonra Arnavut toplumunun batı eksenine yaklaşmasında önemli etkileri olan eserler kaleme almaya başlamıştır. Yazarlık hayatına başladığı dönemlerde ise Arnavut edebiyatı üzerinde rejimin dayattığı kurallar bulunmaktaydı. Dönemin edebiyatı Enver Hoca yönetiminin isteği üzerine komünist rejim propagandaları içeren Stalinci, Maocu ve anti-batıcı yayınlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İsmail Kadare, bu

dönemde Arnavut toplumunu batıya yaklaştırmak adına yazılarını üstü kapalı ve kinayeli cümlelerle kurgulamış ancak Arnavutluk'un demokrasiye geçişinden sonra eserlerinde açıkça batı yanlılığı ve İslam düşmanlığı propagandaları nedeniyle birçok eleştiriye de maruz kalmıştır (Myftaraj, 2008, s.532-533).

Bu dönemdeki diğer önemli yazarlardan birisi de Petro Marko'dur. Yazmaya yirmi yaşında başlayan Petro Marko'nun ilk eserleri, akıl hocası Ernest Koliqi'nin desteğiyle dönemin çeşitli süreli yayınlarında yer bulmuştur. 1930'lu yılların başından itibaren Lirija, Shqipëria e Re, Bota e Re ve Koha e Re gibi dergilerde makaleleri yayımlanmaya başlamıştır (Plasari, 2013). Yazarın en bilinen eserlerinden olan ve 1958 yılında Tiran'da basılan Hasta La Vista, büyük ölçüde İspanya İç Savaşı sırasındaki kişisel deneyimlerinden izler taşır. Bu eser, aynı zamanda Marko'nun bizzat hapsedildiği Ustica çalışma kampındaki mahkûmların yaşam mücadelesini anlatan 380 sayfalık kapsamlı bir romandır (Elsie, 2005, s.184-185). Petro Marko'nun eserleri, Arnavutluk'un İtalyan işgali dönemini konu alan Qyteti i fundit (Son Şehir) romanında da görüldüğü üzere, gerçeküstü motifler ve özgün desenlerle örülüdür. 1964 yılında, 1933-1937 yılları arasındaki erken dönem öykülerini içeren 204 sayfalık Rrugë pa rrugë (Yönü Olmayan Yol) adlı derlemesi yayımlanmıştır. 1973 yılında ise monarşi dönemi Arnavutluk'unda geçen romanı Një emër në katër rrugë (Kavşakta Bir İsim) okurla buluşmuştur. Ancak bu eser, içeriği nedeniyle rejim tarafından derhal yasaklanmış ve yazar 1982 yılına kadar tüm yayın haklarından mahrum bırakılmıştır.

Ernest Koliqi ise edebiyat kariyerine Hilushi, Hilush Vilza ve Borizani gibi takma adlarla adım atmıştır. 1920'li ve 1930'lu yıllarda, Arnavutluk'un coğrafyasını ve kültürünü merkeze alan Illyria gibi önde gelen dergilerin kuruculuğunu üstlenmiştir. Siyasi bağlantıları nedeniyle eserlerinin büyük bir kısmı komünist rejim döneminde yasaklanmış olsa da, yazarın edebi mirası tartışmasızdır. Nesir alanındaki yenilikçi üslubuyla Mitruş Kuteli ile birlikte modern Arnavut nesrinin kurucusu kabul edilen Koliqi, aynı zamanda usta bir çevirmendir. Dante Alighieri, Petrarch, Ludovico Ariosto, Torquato Tasso, Giuseppe Parini, Vincenzo Monti ve Ugo Foscolo gibi İtalyan edebiyatının dev isimlerini Arnavutçaya kazandırmış; özellikle 1963 yılında yayımladığı İtalyan şiir antolojisi ile çeviri edebiyatında önemli bir eşik aşmıştır. Kushtrimi i Skanderbeut (Skanderbeg'in Çağrısı, 1924), Hija e maleve (Dağların Gölgesi, 1929), Tregtar flamujsh (Bayrak Taciri, 1935) ve Pasqyrat e Narçizit (Narkisos'un Aynaları, 1936) gibi eserleriyle Arnavut edebiyatına özgün bir maneviyat ve edebi derinlik kazandırmıştır (Hysa, Shkurtaj, 1996).

Dhimitër Pasko, daha çok bilinen takma adıyla Mitrush Kuteli, Ernest Koliqi ile birlikte modern Arnavut düzyazısının kurucusu olarak kabul edilir. Kariyerinin erken döneminde Bükreş'te gazetecilik faaliyetlerinde bulunan Kuteli, 1928-1933 yılları arasında Köstence'de (Constanța) yayımlanan haftalık Arnavutça gazete Shqipëria e re'nin (Yeni Arnavutluk) yöneticiliğini üstlendi (Segel, 2012, s.412), (Qazimi, Tufa, Hoxha, Kamsi, 2012, s.418-419). Kuteli, 1937 yılında Lasgush Poradeci'nin şiir derlemesi *Ylli i zemrës*'in (Kalbin Yıldızı) yayımlanması sürecini organize etmiştir. 1942 yılında Arnavutluk'a dönmüş, II. Dünya Savaşı süresince en önemli eserlerinin çoğunu kaleme almış ve bunları kendi imkânlarıyla yayımlamıştır. Savaşın sona ermesiyle birlikte edebiyat dünyasındaki etkinliğini sürdüren Kuteli; Nexhat Hakiu, Vedat Kokona ve Sterjo Spasse ile birlikte kısa ömürlü Revista letrare (Edebiyat Dergisi) adlı yayını kurmuştur. Ayrıca savaş sonrası dönemin ilk Arnavut edebiyat

dergisi olan Bota e re'nin (Yeni Dünya) yayın kuruluna katılmış ve Arnavut Yazarlar ve Sanatçılar Birliği'nin kurucu üyeleri arasında yer almıştır (Elsie, 2010, s. 257).

Dritëro Agolli (13 Ekim 1931 – 3 Şubat 2017), Arnavut edebiyatının şiir, roman, öykü ve deneme gibi pek çok türde eser vermiş en önemli şair ve yazarlarından birisidir. Sovyetler Birliği'nde, Leningrad'da eğitim alan Agolli, 15 yıl boyunca Zëri i Popullit (Halkın Sesi) gazetesinde çalışmış ve 1973-1992 yılları arasında Arnavutluk Yazarlar ve Sanatçılar Birliği başkanlığı yaparak Arnavut Komünist nomenklaturasının önde gelen isimlerinden biri oldu (Harold, 2008, s. 83). Edebi kariyerine ağırlıklı olarak şiirle başlayan yazarın ilk dönem eserleri arasında Në rrugë dolla (1958), Hapat e mija në asfalt (1961) ve Shtigje malesh dhe trotuare (1965) gibi derlemeler öne çıkar. Agolli'nin düzyazı kariyeri, partizan temasını işleyen Komisari Memo (1970) ve 1983'te İngilizceye The Man with the Cannon adıyla çevrilen Njeriu me top (1975) adlı romanlarıyla başlamıştır (Schellinger, 2014, s.1254). Ancak yazar, asıl edebi başarısını, iyi niyetli ama beceriksiz bir bürokratın grotesk dünyasını astı Demkë'nin gözünden hicvettiği Shkëlqimi dhe rënia e shokut Zylo (Yoldaş Zylo'nun İhtişamı ve Düşüşü, 1973) eseriyle elde etmiştir. Daniel Defoe, Nikolay Gogol, Franz Kafka ve Milan Kundera gibi isimlerle kıyaslanan bu eser, her çağda rastlanabilecek bürokratik kibrin evrensel bir portresini sunar. 1990'lı yıllarda da üretmeye devam eden Agolli; Lypësi i kohës (1995), Shpirti i gjyshërve (1996), Vjen njeriu i çuditshëm (1996), Baladë për tim atë dhe për vete (1997), Fletorka e mesnatës (1998) ve Kambana e largët (1998) gibi şiir kitapları ile Njerëz të krisur (1995), Kalorësi lakuriq (1996) ve Arka e djallit (1997) adlı düzyazı çalışmalarıyla Arnavut edebiyatındaki yerini perçinlemiştir.

Bu dönemin bir diğer önemli yazarı ise Kasëm Trebeshina'nın edebi ve siyasi kimliği, Arnavut edebiyatında hem "yeraltı" kabul edilen hem de sistemle sürekli çatışma içinde olan, karmaşık ve çok katmanlı bir portre çizer. 8 Ağustos 1926'da doğan ve 6 Kasım 2017'de Ankara'da vefat eden ayrılan Trebeshina, sadece bir yazar değil; aynı zamanda bir direnişçi, oyuncu ve çevirmen olarak hayatın pek çok alanında radikal tercihler yapmış bir figürdür (Shatro, 2016, 13). Onun edebiyatı, sosyalist gerçekçiliğin dayattığı "idealize edilmiş" toplumsal yapıların aksine, tarihin karanlık dehlizlerine ve insan psikolojisinin en tekinsiz köşelerine odaklanır. Yazdığı eserlerin çoğu, o dönemki Arnavut Komünist nomenklaturasının öngördüğü estetik normlarla taban tabana zıttı; bu nedenle Rinia e kohës sonë (1940) ve Mbarimi i një mbretërie (1951) gibi erken dönem romanları hiç vakit kaybetmeden yasaklandı (Detrez, 2001, s.27). Tutuklandığı dönemde, soruşturma dosyalarına geçen "ahlaksızlık" suçlaması (Mile, 2012), aslında yazarın ideolojik bir otoriteye boyun eğmeyi reddetmesinin ve kendi özgür estetik dilini yaratma çabasının bir sonucuydu. Trebeshina'nın külliyatında özellikle Mekami romanı, Arnavut ulusal kimliği ve tarih yazımı açısından en sert tartışmaların odağında yer alır. Yazarın bu eserde Arnavut ulusal kahramanı İskender Bey'i "at hırsızı", Arnavutları ise "korkak" olarak betimlemesi (Kadare, 2012, s.289); buna karşın Türk savaşçıları ve kültürünü yücelten bir perspektif benimsemesi, kendi toplumu içinde çok ciddi bir tepkiyle karşılanmasına yol açmış (Bejko, 2007, s.156-157) ve bazı çevreler tarafından Hitler'in Mein Kampf'ı ile kıyaslanacak kadar keskin bir "tarihsel sapma" olarak nitelendirilmiştir (Ndreca, 2012). Ancak Trebeshina'yı tek bir siyasi görüşe hapsederek anlamak da zordur; örneğin Stalin'in ölümü üzerine yazdığı ağıt ve komünist propagandanın mitlerini pekiştiren şiirleri, onun siyasi pusulasının bazen ne kadar değişken veya pragmatik olabildiğini gösteren ilginç

çelişkilerdir. 1961'de yayımlanan Artani dhe Min'ja sonrasında rejim tarafından yavaş yavaş sessizliğe itilen yazar, yaklaşık otuz yıl boyunca edebi bir inzivaya çekilmek zorunda kaldı. Komünizmin 1990'larda yıkılmasıyla birlikte, Trebeshina'nın yıllardır biriktirdiği o devasa entelektüel enerji, bir barajın patlaması gibi serbest kaldı. Martin Camaj'ın desteğiyle Priştine'de (Zeneli, 2016) eserlerini yayımlatmaya başlaması, onun "yeniden keşfedilme" sürecinin başlangıcıydı. Beş ciltlik Kënga Shqiptare (Arnavut Şarkısı) serisi (Çakırtaş, 2017, s.210), yazarın epik ve tarihsel derinliğini ortaya koyarken, Dafinat e thara (Kuru Defneler) gibi anı-denemeleri, metinlerarasılığın (intertextuality) doruk noktası sayılabilecek tekniklerle örülüdür (Cali, 2010, s. 210-216). Yazarın 2000'li yıllarda yayımlanan Tregtari i skeleteve (İskelet Taciri) gibi eserleri, onun modernizmi ve ironiyi nasıl içselleştirdiğini gösterir. Almanca, Fransızca ve İtalyanca (Gazeta Shqiptare, 2012) gibi dillere yapılan çeviriler sayesinde, Trebeshina'nın "yasaklı şair" kimliği uluslararası bir boyuta taşınmış; Odin Mondvalsen, Pylli ve daha pek çok çalışması, yazarın sadece yerel bir figür değil, Avrupa edebiyatı bağlamında tartışılması gereken "aykırı" bir ses olduğunu kanıtlamıştır. Yazarın 2016 yılında yayımlanan Një ditë në natën pa fund eseriyle son bulan külliyatı; Legjenda e asaj që iku (1992), Qezari niset për luftë (1993), Koha tani, vendi këtu (1992), Rrugë e Golgotës (1993), Lirika dhe satira (1994), Historia e atyre që s'janë (1994), Ëndrra dhe hije (1996), Hijet e shekujve (1996), Nata para apokalipsit (1998), Ku bie Iliria (2000), Më përtej kohërave (2004), Dram (2006), Polimnia dhe Melpomena (2006), Këngë për Kosovën (2007) ve Shtigjet e shekujve (2007) gibi oldukça geniş ve çeşitli türleri (drama, lirik, hiciv, tarihsel roman) kapsar. Kasëm Trebeshina, Arnavutluk'un yakın tarihine hem tanıklık etmiş hem de bu tarihi kendi estetik değerleri uğruna "yok saymayı" göze almıştır; bu yüzden onun mirası, sadece bir edebiyat listesi değil, aynı zamanda totaliter bir rejime karşı verilen ömürlük bir entelektüel savaşın toplamıdır.

1957 yılında Arnavutluk'un merkezindeki Lushnja şehrinde, komünist rejim tarafından zulüm gören bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen Gëzim Hajdari, Elbasan'da Arnavut dili ve edebiyatı üzerine eğitim aldı. 1992 yılında İtalya'ya göç ettikten sonra uzun yıllar Frosinone'de, terk edilmiş bir binanın mütevazı kalıntılarında münzevi bir yaşam sürdürdü. Ancak 1997 yılında yayımlanmamış şiirleriyle İtalya'nın prestijli Montale Ödülü'ne layık görülmesi, hayatında bir dönüm noktası oldu ve Frosinone belediyesi tarafından kendisine bir daire tahsis edildi. Günümüzde İtalya'nın en önde gelen "İtalyan olmayan" şairlerinden biri kabul edilen Hajdari, hem Arnavutça hem de İtalyanca dillerinde eserler vererek çift dilli bir edebiyat pratiği geliştirdi. Buna rağmen, kendi ülkesi olan Arnavutluk edebiyat çevrelerinde hâlâ bir "yabancı" olarak görülmesi, onun sürgün ve aidiyetsizlik temalarıyla örülü kimliğinin bir parçasıdır. Şiirlerini büyük oranda Arnavutça-İtalyanca iki dilli baskılar halinde yayımlayan Hajdari'nin külliyatı, sürgün ve yalnızlığın damgasını taşıyan derinlikli eserlerden oluşur. Yazarın başlıca eserleri arasında Antologjia e shiut (Yağmurun Antolojisi, 1990), Ombra di cane / Hije qeni (Köpeğin Gölgesi, 1993), Sasso contro vento / Gurë kundër erës (Rüzgâra Karşı Taş, 1995), Pietre al confine (Sınırdaki Taşlar, 1998), Corpo presente (1999), Erbamara / Barihidhur (Acı Ot, 2001), Stigmat / Vragë (Stigmata, 2002) ve Spine nere / Gjembë të zinj (Kara Dikenler, 2004) yer alır. Ayrıca Filipinler seyahatinden izlenimlerini aktardığı San Pedro Cutud (2004) adlı eseriyle de farklı coğrafyalara uzanan bir gözlem yeteneği sergilemiştir. "Kimliğim Gëzim, bedenim vatanım" ifadesiyle, sınırların ötesinde bir

şair olarak varoluşunu tanımlayan Hajdari, hem bireysel hem de sanatsal yolculuğunda sürgünü evrensel bir dille işleyen çağdaş bir ozandır (Elsie, Hajdari, t.y.).

Soğuk Savaş'ın bitmesi ve tematik değişimler

Arnavutluk'taki komünist rejimin 1991'de çöküşü, on yıllarca süren zorunlu tecride ve devlet kontrolündeki edebi üretime son verdi. Bu durum, özellikle kitlesel baskı, gözetim ve ideolojik beyin yıkama gibi Stalinist diktatörlüğün travmalarıyla doğrudan yüzleşen itiraf niteliğindeki düzyazı ve kişisel anı türlerinde bir artışa yol açtı (Elsie, 2005). Yazarlar, Enver Hoca yönetimi altındaki bireysel deneyimlerini belgelemeye başladılar. Fransisken rahip Zef Pllumi'nin anıları gibi eserler, rejimin vahşetini gözler önüne seren ve tarihsel suistimaller etrafındaki post-komünist "sessizlik anlaşmasını" aşındıran yaşam yazımının ilk örnekleri olarak öne çıktı (Shatro, 2022, s.152-168). Bu değişim, sosyalist gerçekçiliğin kolektivist emirlerinin yerini ham tanıklıklara bırakmasını sağladı. Sansürün kalkması ve ekonomik liberalleşmeyle birlikte özel matbaaların çoğalması, bastırılmış hafızanın kamusal bir hesaplaşmaya dönüşmesinde etkili oldu. Rejimin çöküşüyle birlikte eğitim sistemi de tıpkı edebiyat gibi büyük bir paradigma sancısı yaşadı. Komünist ideolojinin sterilize ettiği okul müfredatı, yerini tarihsel yüzleşmeyi ve demokratik değerleri önceleyen bir yapıya bırakmaya çalıştı. Ancak edebiyatın sunduğu bu sert ve karanlık "tanıklıklar", eğitim kurumlarının henüz tam anlamıyla demokratikleşemeyen statik yapısı için zorlayıcı bir unsur oluşturdu. Eğitim, bir yandan geçmişin travmalarını işleyen bu yeni edebiyatla hafızayı tazelemeye çalışırken, diğer yandan piyasa ekonomisine uyum sağlayan pratik ve teknik bir 'insan sermayesi' yetiştirme baskısıyla karşı karşıya kaldı. Tematik vurgular; komünizmin çöküşüyle oluşan ideolojik boşluk ve piyasa ekonomisine geçişin getirdiği yaygın yolsuzluk, kurumsal kırılganlık gibi sert gerçeklerle boğuşan yazarların etkisiyle bireyciliğe ve yeni demokrasiye duyulan hayal kırıklığına evrildi. Nüfusun neredeyse üçte ikisini hızlı zenginleşme vaadiyle tuzağa düşüren piramit şemalarının 1997 yılındaki çöküşü; ülke çapında anarşiye, devlet otoritesinin sarsılmasına ve kitlesel göçlere yol açtı (Jarvis, 1999, s. 1-36; Musaraj, 2011, s. 84-110). Bu durum, ihanet, ekonomik yağma ve parçalanmış toplumsal güven temalarının edebi anlatılarda derin bir yer edinmesini sağladı. Eğitim kurumları ise bu kargaşa ortamında, edebiyatın ortaya koyduğu bu "güvensizlik" ve "yabancılaşma" temalarını analiz edebilecek bir entelektüel formasyondan ziyade, hayatta kalma ve göç stratejilerine odaklanan bir yapıya dönüştü. Hızlı özelleştirme sürecindeki zayıf denetimden beslenen bu olaylar, kargaşa ortamında kişisel özerkliği sorgulayan eserlerin artışını teşvik etti. 1998 yılına gelindiğinde 500.000'i aşan göç dalgası, yitirilen özgürlük yanılsamalarının ve Batı'daki fırsatların çekiciliğini simgeleyen temel bir motif olarak edebiyata yansdı (Nexhipi, 2017, s. 22-34). Edebiyat, bu dönemde sadece bir belgeleme alanı değil, aynı zamanda toplumun eğitimle tamir edemediği "toplumsal güven" açığını kapatmaya çalışan bir tür "sivil vicdan" haline geldi.

Devletin edebiyat üzerindeki himayesinin sona ermesi, bağımsız yayınevlerinin ortaya çıkışını teşvik ederek farklı seslerin duyulmasına olanak tanıdı. Ancak bu durum, sektörü enflasyon kaynaklı maliyet artışları ve düşük gelirli bir ekonomide azalan tüketici alım gücü gibi piyasa dalgalanmalarına karşı savunmasız bıraktı (Koha, 2022). Okuma oranları düşük seyretmeye devam etti; anketler, kriz sonrası Arnavutluk'ta kitap satışlarının yoksulluk ve temel ihtiyaçların yarattığı rekabetçi öncelikler nedeniyle kısıtlandığını gösterdi (Marku, 2012).

Nitekim basılı medya, 1991 sonrası yaşanan kısa süreli patlamaya rağmen genel olarak uzun süreli bir düşüşle karşı karşıya kaldı. Lea Ypi'nin *Free: Coming of Age at the End of History* (2021) gibi yakın dönem anı eserleri; totalitarizmin bıraktığı derin psikolojik yaraların yanı sıra liberal kapitalizmin yerine getirilmeyen vaatlerine yönelik eleştirel bir bakış sunmaktadır (Ypi, 2021), (Haxhiu, 2022). Bu eserler, edebiyatın devlet müdahalesi olmaksızın her iki dönemin hayal kırıklıklarını işleme sürecindeki rolünü de vurgular. Post-komünist edebi üretimin büyük bir kısmı itirafçı gerçekçiliğe ve geçmişle doğrudan yüzleşmeye odaklansa da bazı yazarlar totalitarizmin psikolojik ve tekinsiz kalıntılarını keşfetmek için Gotik unsurlara başvurmuştur. Özellikle İsmail Kadare'nin *Spiritus* (1996) adlı romanı; komünist dönemin kalıcı travmasını ve toplumu etkilemeye devam eden diktatörlüğün çözülmemiş "hayaletlerini" sembolize etmek için hayalet, hortlak ve musallat olma motiflerini kullanmasıyla "post-komünist Gotik" edebiyatının en önemli örneği olarak kabul edilmektedir (Raducanu, 2015, s. 121-137).

Bununla birlikte 1991 yılında komünizmin çöküşünün ardından 800.000'den fazla Arnavut'un göç etmesi, diaspora edebiyatında önemli bir artışa yol açtı. Sürgünün yarattığı kopukluklarla boğuşan göçmen yazarlar, Arnavut köklerini ev sahibi ülkelerin gerçekleriyle harmanlayarak melez kimlikler inşa ettiler. Yurtiçi post-komünist edebiyattan ayrışan bu eserler bütünü; ekonomik çöküş ve siyasi istikrarsızlığın tetiklediği kitlesel göç ile kültürel müzakere, travma ve ulusötesi aidiyet arayışları arasındaki nedensel bağlantıları vurgulayarak, geçmişteki edebi içe kapanıklığı hafifletti. Gazmend Kapllani'nin Yunanistan'da kaleme aldığı *Kısa Bir Sınır El Kitabı* (2006), göçün absürt yönlerini hicvederken, sınır travmaları ekseninde Arnavut öz algısını da irdeler; yer değiştirmenin anlatı biçimlerini ironik ve çok kültürlü bir içgörüsüyle nasıl yeniden şekillendirdiğini gözler önüne serer. İsviçre ve ABD merkezli yazar Elvira Dones ise bu temaları Yeminli Bakire (2007) adlı eserinde daha ileri taşıyarak, kadın kahramanların yabancı coğrafyalardaki ataerki miraslarla mücadelesini, toplumsal cinsiyet rollerini ve uyum sürecinin yarattığı psikolojik tahribatı inceler. Ampirik göç modellerinden beslenen bu metinler; Ardian Kyçyku'nun parçalanmış mirasa yönelik hafıza odaklı çalışmalarında olduğu gibi, küresel etkileşimleri entegre ederek izolasyonist edebi kalıplara karşı durmaktadır (Kalo, Shella, 2025, s.599-626). Arnavut edebiyatına yönelik uluslararası ilgi ise 2000'li yıllardan itibaren artan çeviriler ve kazanılan ödüllerle belirgin bir ivme kazandı. Bu süreç, diaspora yazarlarının edebi katkılarını görünür kılarken, sürgün dinamiklerinin daha geniş bir perspektifle incelenmesine de olanak tanıdı. İsmail Kadare'nin 40'tan fazla dile çevrilen eserleri; 2005'te çevirmen David Bellos ile birlikte layık görüldüğü Man Booker Uluslararası Ödülü ve 2020 yılında kazandığı Neustadt Uluslararası Edebiyat Ödülü ile küresel ölçekte tescillendi (WLT, 2019), (The Booker Prizes. (t.y.). Bu başarılar, Arnavutluk'taki baskı ve direnç motiflerini küresel okuyucu kitlesiyle buluştururken, dolaylı yoldan göçmenlik olgusuyla paralellikler kuran temaları da öne çıkardı. Diaspora sesleri de benzer kanallar aracılığıyla güç kazandı; Elvira Dones'in İngilizce ve İtalyancaya çevrilen eserleri uluslararası edebiyat ödüllerine aday gösterilerek, göçün melez anlatım biçimleri üzerindeki belirleyici etkisi kanıtlandı. 2000'lerin başından itibaren hayata geçirilen edebi festivaller ve çeviri programları, bu anlatıların sergilenmesinde kilit bir rol oynadı. Bu girişimler, Arnavutluk'un geçiş dönemine özgü kısıtlamalarından bağımsızlaşan diaspora üretiminin, Arnavut edebiyatını kimlik akışkanlığı ve sınır ötesi etkileşimler üzerine kurulu deneysel diyaloglara nasıl yönlendirdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

2000'li ve 2010'lu yıllarda Arnavut edebiyatı, 1990'lardaki göç dalgalarının da etkisiyle göç ve diaspora deneyimleriyle olan bağına derinleşti. Elvira Dones gibi yazarlar; sürgün ve kimlik krizleri sarmalında erkek rollerini üstlenen kadınları anlatan Yeminli Bakire (2007) gibi romanlarında, besa ve yeminli bakirelik gibi kültürel gelenekleri mercek altına aldılar (Dones, 2014). İtalya'da yaşayan Ornela Vorpsi ve Anilda Ibrahimi ise otobiyografik metinler ve tarihsel kurgular aracılığıyla kadınların sesini ön plana çıkardı. Ibrahimi'nin Gelin Gibi Kırmızı (2016) adlı eseri; diktatörlük, yoksulluk ve yerinden edilme süreçleriyle mücadele eden dört kuşak Arnavut kadının izini sürmektedir (Internationales Literaturfestival Berlin. (t.y.). Bu eserler, ataerkil yapıya ve tarihsel kısıtlamalara karşı kadınların gösterdiği direnci vurgulayarak edebiyattaki düzyazı biçimlerinin zenginleşmesine önemli bir katkı sunmaktadır (Voss, 2024, s.75-88). Fatos Kongoli, komünizm sonrası dönemde yabancılaşmayı ve entelektüel hayal kırıklığını ele alan Kaybeden (1997) gibi romanlarıyla önceki kuşakların en önemli temsilcilerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Elsie, Kongoli, t.y.). Yaklaşık 20 dile çevrilen eserleri, çağdaş Arnavut edebiyatında psikolojik derinliğin öncüsü kabul edilir. 1 Temmuz 2024 tarihinde 88 yaşında kalp krizi sonucu hayatını kaybeden İsmail Kadare'nin ölümü ise, onun küresel edebi statüsünün yeni yetenekleri uzun süre gölgede bırakmış olması ve alegorik tarzının ötesindeki yenilik arayışları göz önüne alındığında, baskın bir dönemin kapanışını simgelemektedir (Haljuci, 2024). 2020 sonrasında yayımlanan eserlerde pandemi ve Avrupa Birliği'ne üyelik süreci kısmen ele alınmış olsa da, Arnavutluk'un turizm ve entegrasyona odaklanan ekonomik toparlanma sürecini derinlemesine işleyen başlıklar henüz sınırlıdır (Hoxhaj, 2020). Bu dönemde, Noa Nur'un Bojëndërr adlı eserinde şiir ve anlatıyı birleştirmesi gibi deneysel yaklaşımlar biçimsel yeniliklere işaret etmektedir. Öte yandan, Pajtim Statovci gibi diaspora yazarları; Crossing (2019) adlı eserlerinde savaş, göç ve kendini yeniden inşa etme süreçleri ekseninde, anavatanın muhafazakâr normlarına karşı mücadele veren eşcinsel Arnavut mültecilerin hikâyelerini merkeze almaktadır (Vitcavage, 2019). Arnavutluk yayıncılık sektörü, 2025 yılı için öngörülen %3,8'lik kullanıcı penetrasyonu hâlâ mütevazı bir seviyede olsa da, demokratikleşme sürecinden bu yana önemli bir büyüme kaydederek daha fazla eserin ve çevirinin literatüre kazandırılmasını sağlamıştır. Ancak bu büyüme, hâlâ izolasyonun izlerini taşıyan bir pazarda ticari baskıların özgünlüğü zedelediği yönündeki tartışmaları da beraberinde getirmektedir (Halla, 2018).

Sonuç

Arnavut edebiyatının tarihsel serüveni, ulusal kimliğin inşasından totalitarizmin yarattığı travmalarla yüzleşmeye ve oradan diaspora merkezli evrensel bir perspektife uzanan, son derece sancılı ancak bir o kadar da dirençli bir dönüşümün hikâyesidir. Bu dönüşüm; 19. yüzyılda Rilindja ile dilin bir 'varoluş' mücadelesi olarak konumlandırıldığı, 1920'li ve 30'lardaki Kral Zog dönemiyle modernleşme idealinin ve estetik arayışların kurumsallaştığı bir evreden geçmiştir. Söz konusu dönemlerde eğitim ve dil, ulus devletin inşası için gerekli olan kurumsal altyapıyı sağlarken, edebiyat bu yeni kimliğin estetik yüzünü temsil etmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Enver Hoca yönetimindeki sosyalist rejim, sanatın ve eğitimin kolektivist emirler doğrultusunda mutlak bir araçsallaştırılmasına tanıklık etmiştir. Bu dönemde eğitim, edebiyatı püriten bir devlet dogmasına mahkûm eden ideolojik bir filtre işlevi görmüş; toplumsal hafıza sistemli bir biçimde 'sterilize' edilmiştir. Ancak bu boğucu atmosfere rağmen İsmail Kadare gibi figürler, tarihsel alegorileri kullanarak diktatörlüğün

hayaletlerini deşifre etmiş ve edebiyatın, eğitimin sunduğu statik anlatının ötesine geçebileceğini kanıtlamıştır. 1991 yılındaki büyük kırılma, rejimin ideolojik tahkimatını yıkarak bastırılmış hafızanın patlamasına yol açmıştır. Zef Pllumi ve Fatos Kongoli gibi yazarlar, itiraf niteliğindeki eserleriyle rejimin vahşetini ve post-komünist dünyanın yabancılaşmasını irdelemiştir. Bu geçiş sürecinde eğitim sistemi, ideolojik bir kuluçka merkezi olmaktan çıkıp, piyasa ekonomisine uyum sağlayan ve travmaları tamir etmeye çalışan sancılı bir dönüşüm sürecine girmiştir. Yeni milenyumla birlikte ise edebiyatın odağı, diaspora deneyimleriyle küresel bir boyuta taşınmıştır. Elvira Dones, Gazmend Kapllani, Pajtim Statovci ve Anilda Ibrahimî gibi isimler; göç, melez kimlik ve sınır ötesi aidiyet arayışlarını merkeze alarak, Arnavut kültürünü sadece yerel bir mesele olmaktan çıkarıp evrensel bir söyleme dönüştürmüşlerdir. Sonuç olarak; bugün Arnavut edebiyatı, ideolojik tahkimattan kültürel diplomasiye evrilen bu süreçte, geçmişin totaliter mirası ile geleceğin küresel belirsizlikleri arasında köprü kurmaktadır. Edebiyat, eğitim ve dilin kurumsal olarak inşa ettiği veya baskıladığı tüm o tarihsel sorumluluğu sırtlanan; kimlik akışkanlığını koruyan ve hafızayı diri tutan sofistike bir diyalog merkezi olarak dünya edebiyatındaki yerini sağlamlaştırmıştır.

Kaynakça

- Abdullah Zeneli. (2016, 9 Ağustos). Kur Martin Camaj më propozoi veprën e Trebeshinës. Albanian Literature: A Short History. (2005). Robert Elsie (Ed.). I.B. Tauris.
- Anjeza Xhaferaj, & Alban Reli. (2025). Permanent revolution: The image of the class enemy in the literature of socialist realism in Albania. *Online Journal Modelling the New Europe*, (48), 104-123.
- Apolloni, A. (2012). *Paradigma e Proteut*. OM.
- Ardian Ndreca. (2012, 7 Nisan). Kryeministri me gjak turk ndër vena. *Gazeta Mapo*, (73), 11.
- Awrych, G. (2006). *The Crescent and the Eagle: Ottoman rule, Islam and the Albanians*. IB Tauris.
- Azem Qazimi, Agron Tufa, Çelo Hoxha, & Kolë Kamsi. (2012). *Fjalor enciklopedik i viktimave të terrorit komunist: I-K*. Instituti i Studimit të Krimeve dhe Pasojave të Komunizmit.
- Bartl, P. (1998). *Milli bağımsızlık hareketleri esnasında Arnavutluk Müslümanları (1878-1912)* (A. Taner, Çev.). Bedir Yayınları.
- Bejko, S. (2007). *Disidentët e rremë*. 55.
- Biberaj, E. (2019). *Albania in Transition: The Rocky Road to Democracy*. Routledge.
- Bilmez, B. (2008, Kasım). Arnavut dil-ulusçuluğu ve alfabe tartışmalarında ilk zirve, 100. yılında Manastır Kongresi (14-22 Kasım 1908). *Toplumsal Tarih*, (179), 29.
- Bloom, H., & Trilling, L. (1973). Romantic poetry and prose. In *The Oxford anthology of English literature* (s. 4). Oxford University Press.
- Book's Corner. (1972). *New Albania*, (3), 14.
- Çabej, E. (1994). *Shqiptarët midis Perëndimit dhe Lindjes*. Tirana.
- Çakirtas, Ö. (2017). *Ideological messaging and the role of political literature*. IGI Global.
- Çali, E. (2010). Disidenca e Kasëm Trebeshinës dhe Ismail Kadaresë. *Studime Albanologjike*, 15(2), 210-216.
- Çeku, E., & Panchev, A. (2025). The clash between Albanian nationalism and the Ottoman Empire over the Albanian language, from Tanzimat to 1912. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 27(5), 714-734. <https://doi.org/10.1080/19448953.2025.2461970>
- Cox, J. K. (2011, 7 Temmuz). *The Albanian experience of communism in the fiction of Ismail Kadare*. Wilson Center. <https://www.wilsoncenter.org/publication/319-the-albanian-experience-communism-the-fiction-ismail-kadare>
- Dedvukaj, L., & Ndoci, R. (2023). Linguistic variation within the Northwestern Gheg Albanian dialect. *Proc Ling Soc Amer*, 8(1), 5501, 1-15.
- Detrez, R. (2001). Albania. In D. Jones (Ed.), *Censorship: A world encyclopedia* (s. 27). Routledge.

- Dibra, V. (2013). Albanian and English literature in light of comparative reports. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4), 80. <https://nanopdf.com/download/albanian-and-english-literature-in-light-of-comparative-reports.pdf>
- Dillioğlu, E. (2019). İsmail Kadare'ye göre milli kimlik ve dil. *Balkanistik Dil Ve Edebiyat Dergisi*, 01(01), 62-80.
- Dones, E. (2014). *Sworn virgin* (K. T. Karkas, Çev.). And Other Stories.
- Duijzings, G. (2002). Religion and the politics of 'Albanianism': Naim Frasheri's Bektashi writings. In *Albanian identities: Myth and history* (s. 60-69). Indiana University Press.
- Elsie, R. (1991). Evolution and revolution in modern Albanian literature. *World Literature Today*, 65(2), 256-263. <https://doi.org/10.2307/40147114>
- Elsie, R. (2001). Introduction. In *Migjeni Free Verse* (s. 7). Dukagjini.
- Elsie, R. (2005). *Freedom and chaos: Contemporary Albanian literature*. <http://www.elsie.de/pdf/articles/A2005FreedomAndChaos.pdf>
- Elsie, R. (2010). *Historical dictionary of Albania*. Scarecrow Press.
- Elsie, R. (2016). *The chaotic course of Albanian literature*. <http://www.elsie.de/pdf/articles/A2016ChaoticCourse.pdf>
- Faik Konica. (t.y.). *An introduction to Faik Konitza*. Konitza.eu. <https://www.konitza.eu/an-introduction-to-faik-konitza>
- Fan S. Noli. (t.y.). *Fan S. Noli as the unmatched multilingual and cross-cultural communicator*. Gazeta Dielli. <https://gazetadielli.com/fan-s-noli-as-the-unmatched-multilingual-and-cross-cultural-communicator-2/>
- Frashëri, S. (2007). Albania, what it was, what it is and what it will be?. In *National romanticism: The formation of national movements*. Central European University Press. <https://books.openedition.org/ceup/2338>
- Gjoka, A. (2022, 19 Ağustos). *Nismat e socrealizmit asgjësues në Shqipëri*. Telegrafi. <https://telegrafi.com/nismat-e-socrealizmit-asgjesues-ne-shqiperi-shkrimtare-e-pushkes-kunder-shkrimtareve-te-mendjes/>
- Halla, B. (2018, 15 Ağustos). *In Ismail Kadare's shadow: Searching for more in Albanian literature*. Asymptote Journal. <https://www.asymptotejournal.com/blog/2018/08/15/in-ismail-kadares-shadow-searching-for-more-in-albanian-literature/>
- Haljuci, R. (2024, 1 Temmuz). Ismail Kadare, titan of Albanian literature, dies at 88. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2024/07/01/obituaries/ismail-kadare-dead.html>
- Haxhiu, A. (2022, 23 Mayıs). *Book review: Free: Coming of age at the end of history by Lea Ypi*. LSE Review of Books. <https://blogs.lse.ac.uk/lsereviewofbooks/2022/05/23/book-review-free-coming-of-age-at-the-end-of-history-by-lea-ypi/>
- Hoxhaj, A. (2020, 19 Mayıs). *Albania's response to the coronavirus pandemic*. Cambridge Core Blog. <https://www.cambridge.org/core/blog/2020/05/19/albanias-response-to-the-coronavirus-pandemic/>
- Hysa, E., & Shkurtaj, G. (1996). *Gjuha Shqipe Per Te Huajt Dhe Shqiptaret Jashte Atdheut*. Toena Yayınları.
- Hysa, S. (2012). *Albanian Literature in the Post-Communist Era*. (Yayımlanmamış/Akademik Bildiri). Internationales Literaturfestival Berlin. (t.y.). *Anilda Ibrahimi*. Literaturfestival.com. <https://literaturfestival.com/en/authors/anilda-ibrahimi/>
- Jarvis, C. (1999). *The rise and fall of the pyramid schemes in Albania*. IMF Working Paper. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/1999/wp9998.pdf>
- Kadare, I. (1981a). *Vepra letrare 8*. Naim Frashëri.
- Kadare, I. (1981b). *Vepra letrare 4*. Naim Frashëri.
- Kadare, I. (2012). *Mosmarrëveshja: Shqipëria përballë vetvetes*. Onufri.
- Kalo, V., & Shella, M. (2025). *Albanian migratory literature: Identity, tradition, and global belonging*. University of Elbasan.
- Kelmendi, I. (2018). *Interaction of history with the Albanians' literature in education*. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=3164494>
- Kerbizi, M. (2017). *Communist ideology and its impact on Albanian literature*. ResearchGate.
- Koçollari, I. (2015). A "best selling" British author who wrote about great renaissance- De Rada and Albanians. *Albanian Literatures*, 4(6), 158-163.

- Kolaneci, E., & Pejo, E. (2024). Geopolitical perspectives on diplomatic dialogues: The standardization of the Albanian language during the national renaissance. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(2), 722-728.
- Kongoli, F. (1997). *I humburi*.
- Kryeziu, S. D. (2018). The path of standard Albanian language formation. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 5(2), 106-115.
- Külçe, S. (1944). *Osmanlı tarihinde Arnavutluk*. Ticaret Basımevi.
- Lee, A. (2024, 12 Temmuz). *Ismail Kadare walked the line*. Engelsberg Ideas.
- Luniku, R. (2015). Faik Konica's contribution in the language and some phonetic and orthographic features in his prose. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*.
- Maden, F. (2011). Arnavutluk'un bağımsızlık süreci (1877-1913). *Avrasya Etüdleri*, 38(2011-1), 155-196.
- Mile, A. (2012, 26 Kasım). *Dokumentet, veprat e Trebeshinës u akuzuan si amorale*. Panorama.
- Musaraj, S. (2011). Tales from Albarado: The materiality of pyramid schemes in postsocialist Albania. *Cultural Anthropology*, 26, 84-110.
- Myftaraj, K. (2008). *Gjyqi intelektual i Kadaresë*. Gjon Buzuku.
- Naum Veqilharxhi. (t.y.). *Ideatori i alfabetit origjinal të gjuhës shqipe*. Koha. <https://www.koha.net/en/kulture/naum-veqilharxhi-ideatori-i-alfabetit-origjinal-te-gjuhes-shqipe>
- Nathanaili, V. (2023). Education in Albania under the Italian occupation. *International Journal of Educational Development*, 103, 102896.
- Nezir-Akmese, H. (2005). *The birth of modern Turkey: The Ottoman military and the march to WWI*. IB Tauris.
- Nexhipi, A., & Nexhipi, E. (2017). The activity of pyramid schemes in Albania (1992 - 1997) and the effects of their decline. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(1), 22-34.
- Nikolla, M. G. (2010). We, the sons of the new age; The highlander recital. In *Modernism: Representations of national culture*. Central European University Press.
- Në italisht edhe Promemoria e shkrimtarit dërguar diktatorit. (2012, 5 Nisan). *Gazeta shqiptare*.
- Palaiet, M. (2016). *Macedonia: A voyage through history* (Vol. 2). Cambridge Scholars Publishing.
- Pano, N. C. (1974). The Albanian cultural revolution. *Problems of Communism*, 23(4), 44-57.
- Petro Marko. (2013, 27 Kasım). *Mes zilisë dhe lavdisë*. Panorama.
- Pipa, A. (1990). *Contemporary Albanian Literature*. East European Monographs.
- Pllumi, Z. (2006). *Rrno për me tregue*.
- Puto, A. (2009). Faik Konitza, the modernizer of the Albanian language and nation. In *We, the people*. Central European University Press.
- Pynsent, R. B., & Kanikova, S. I. (1993). *Reader's encyclopedia of Eastern European literature*. HarperCollins.
- Qazimi, A., Tufa, A., Hoxha, Ç., & Kamsi, K. (2012). *Fjalor enciklopedik i viktimave të terrorit komunist: I-K*.
- Raducanu, A. (2015). Confessions from the dead: Reading Ismail Kadare's *Spiritus* as a 'post-communist gothic' novel. In *Postcolonial Europe?*. Brill.
- Remembering Arshi Pipa. (t.y.). *Scholar, poet and translator*. RTSH. <https://rtsh.al/rti/en/remembering-arshi-pipa-scholar-poet-and-translator/>
- Robert Elsie. (t.y.). *Fishta Index*. Albanianliterature.net. <http://www.albanianliterature.net/authors/classical/fishta/index.html>
- Robert Elsie. (t.y.). *Fishta Bibliography*. Books.elsie.de. <http://books.elsie.de/2004-1986/b30.html>
- Robert Elsie. (t.y.). *Hajdari Index*. Albanianliterature.net. <http://www.albanianliterature.net/authors/modern/hajdari/index.html>
- Robert Elsie. (t.y.). *Kadare Bibliography*. Google Books. <https://books.google.com.tr/books?id=a4aAQAAMAAJ>
- Robert Elsie. (t.y.). *Kongoli Index*. Albanianliterature.net. <http://www.albanianliterature.net/authors/modern/kongoli/index.html>
- Robert Elsie. (t.y.). *Lahuta e Malcís*. Google Books. https://www.google.com.tr/books/edition/Lahuta_E_Malc%C3%ADs/ORtjAAAAMAAJ
- Robert Elsie. (t.y.). *Noli Index*. Albanianliterature.net. <http://www.albanianliterature.net/authors/classical/noli/index.html>
- Robert Elsie. (2013). *Brill Collection*. Brill. https://brill.com/display/book/edcoll/9789004250765/B9789004250765_011.xml
- Robert Elsie. (t.y.). *Classical Literature Volume*. Google Books. <https://books.google.com.tr/books?id=haFlGXlg8uoC>

- Robert Pipa. (t.y.). *Arshi Pipa Bibliography*. Albanianhistory.net.
http://www.albanianhistory.net/1959_Pipa/index.html
- Saunders, R. A. (2011). *Ethnopolitics in cyberspace*. Lexington Books.
- Schellinger, P. (2014). *Encyclopedia of the novel*. Taylor & Francis Group.
- Segel, H. B. (2008). *The Columbia literary history of Eastern Europe since 1945*. Columbia University Press.
- Segel, H. B. (2012). *The walls behind the curtain*. University of Pittsburgh Press.
- Shatro, B. (2016). *Between(s) and beyond(s) in contemporary Albanian literature*. Cambridge Scholars Publishing.
- Shatro, B. (2022). Chapter 9: Politics, memory, and grief in contemporary Albanian autobiographic writing. In *Grief, identity, and the arts*. Brill.
- Shaw, S. J., & Shaw, E. K. (1977). *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*. Cambridge University Press.
- Sinani, S. (2011). *Letërsia në totalitarizëm dhe "Dossier K"*. Naim Frashëri.
- Skendi, S. (1967). *The Albanian national awakening*. Princeton University Press.
- Somel, A. (2005). Christian community schools during the Ottoman reform period. In *Late Ottoman society*. Routledge.
- Statovci, P. (2019). *Crossing*. Pantheon.
- Sultana, R. G. (2002). *Teacher education in the Euro-Mediterranean region*. P. Lang.
- The Booker Prizes. (t.y.). Ismail Kadare. The Booker Library. <https://thebookerprizes.com/the-booker-library/authors/ismail-kadare>
- The prohibited and censored works. (t.y.). Euronews. <https://euronews.al/en/the-prohibited-and-censored-works-before-the-90s-displayed-at-the-exhibition-books-banned-in-communism/>
- Trix, F. (1997). Alphabet conflict in the Balkans: Albanian and the Congress of Monastir. *International Journal of the Sociology of Language*, 128, 1-24.
- Vata, R. (2012). Kadare-Qosja-Frashëri rreth identitetit kombëtar. *Albanologji* 2.
- Vickers, M. (2006). *The Albanians: A modern history*. I. B. Tauris.
- Vitcavage, A. (2019, 18 Haziran). *A queer Albanian refugee creates a new self in every city*. Electric Literature. <https://electricliterature.com/a-queer-albanian-refugee-creates-a-new-self-in-every-city/>
- Voss, C. (2024). Female migration in the Albanian prism: The novels of Elvira Dones and Ornela Vorpsi. *Südosteuropa Mitteilungen*, 64(04), 75-88.
- Yakut, K. (2006). Arnavutluk bağımsızlık hareketinde alfabe ve eğitim tartışmaları. *Balkanlar'da İslâm Medeniyeti II*.
- Yilmaz, E. (2014). Osmanlı devleti Arnavutçayı yasakladı mı?. *Turkish Studies*, 9(7), 1-11.
- Ypi, L. (2021). *Free: Coming of age at the end of history*. Allen Lane.
- Zef Pllumi. (2006). *Rrno për me tregue*.

Rus ve Osmanlı modernleşmesi bağlamında Yevgeniy Bazarov ile Selâhattin Darvinoğlu'na karşılaştırmalı bir bakış

Ekrem Güzel*

Giriş

Ivan S. Turgenyev'in (1862) *Babalar ve Oğullar* romanı ile Orhan Pamuk'un (1983) *Sessiz Ev* romanı, iki farklı ülkede modernleşme ve Batılılaşmanın aydında meydana getirdiği değişimleri yansıtan yapıtlardır. Turgenyev'in kahramanı Yevgeniy Vasilyiç Bazarov Rus aydınlanması ve nihilizminin edebiyattaki önemli bir temsilcisi olarak ortaya çıkarken Pamuk'un kahramanı Selahâttin Darvinoğlu ise Osmanlı modernleşmesinin radikal aydınlanmacı ve pozitivist münevver tipinin bir temsili olarak çizilir. Bu iki karakter, bilime olan inanç, gelenekle ilişkiler, dine bakış, akıl-inanç gerilimi ve aile bağları gibi Osmanlı ve Rus modernleşmesinde görülen ortak bazı konular açısından benzerlikler arz etmektedirler. Her iki modernleşme deneyimi de Batı karşısında bir tür gecikmişlik düşüncesi, taklit ile özgünlük arasında sıkışma ve gelenek-modernlik ikilemi ve bunların yönetici elit, aydınlar ile halk arasında yarattığı karşıtlık, çatışma ilişkisi etrafında şekillenmiştir.

Bazarov ve Selahâttin Darvinoğlu, Rus ve Osmanlı-Türk modernleşme süreçlerinin radikal materyalist ve bilimci yüzlerini temsil eden iki önemli edebi karakterdir. Her iki figür de tip eğitimi almış, pozitif bilimlere geleneksel değerlerin ve inanç sistemlerinin yerine koymayı amaçlamış "yeni aydın" tipinin örnekleridir. Bazarov, 1860'lar Rusya'sında her türlü otoriteyi reddeden nihilist bir kuşak adına anatomi marifetiyle (kurbağa keserek) hayatın gizemini biyolojik bir temelde incelerken Selahâttin Darvinoğlu, Doğunun "ortaçağ karanlığını" aydınlığa ve esenliğe kavuşturmak için devasa bir ansiklopedi yazmaya ömrünü adar. Bu kurgusal karakterlerden Darvinoğlu, tarihsel düzlemde Baha Tevfik ile Beşir Fuat'ın pozitivismi ve Abdullah Cevdet'in materyalizmiyle derin benzerlikler taşıyarak modernleşme sancılarını çeken aydın portrelerini somutlaştırır. Bu iki kahramanın ortak trajedisi, savundukları Batılı değerler ile içinde yaşadıkları toplumun kültürel kodları arasındaki derin uçurumda yatmaktadır. Modernleşmeyi teknik bir ilerleme, köklü bir zihniyet değişimi olarak görmelerine rağmen her iki roman kahramanı da sonunda yalnızlığa ve başarısızlığa sürüklenir. Bazarov, bir otopsi sırasında kapıldığı mikrop yüzünden trajik bir şekilde genç yaşta (tifodan) hayata veda eder. Selahâttin Darvinoğlu ise Cennethisar'daki "sessiz evinde" toplumdan izole bir halde amaçlarını gerçekleştirmek isterken tükenir. Her iki figür de gelenek ile yeni arasında sıkışmış toplumlarda, aklın ve bilimin egemenliğini kurmaya çalışırken yabancılaşan ve amacına ulaşamayan aydının kurgusal temsilcileridir.

XIX. yüzyıl, hem Rusya hem de Osmanlı Devleti için köklü bir dönüşüm çağıydı. Her iki imparatorluk da Avrupa'nın askerî, teknolojik ve ekonomik üstünlüğü karşısında geri kalma

* Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

endişesiyle reform süreçlerine girişmiş, “gecikmiş modernleşmeyi” büyük ölçüde Batılılaşma ile eşanlamli görmüştür (Jusdanis, 1998). Her iki modernleşmenin de yukarıdan aşağıya, yani devlet ve yönetici elit eliyle uygulanan bir politikaya tabi olduğu ve ortaya çıkan ihtiyaçlara çare olmak gayesiyle başladığı söylenebilir. Ancak bu süreçler, her iki imparatorluğun kendine özgü kültürel ve siyasal dinamikleri nedeniyle farklı yörüngeler izlemiştir. Rusya’da Batılılaşmanın, Osmanlı İmparatorluğunun son birkaç yüzyılında olduğu gibi, Avrupa’nın ilerlemesine karşı bir reaksiyon olarak devlet tarafından organize edilen, soylular ve aydınlar tarafından benimsenen ve üst sınıflarla alt sınıflar arasında yarattığı çatışkılarla toplumun en temel meselelerinden biri olduğu dile getirilir. “Büyük Petro’nun hükümdarlığından 1917 Devrimi’ne kadar Çarlık Rusyası’nın tarihinde Batılılaşma (veya modernleşme) ve devrimci mayalanma gibi iki büyük konunun egemen olduğu, söylenebilir” (Faeff, 1966, s. 3). Osmanlı Devleti’ndekine benzer şekilde başlangıçta teknolojik ve bilimsel eksikleri gidermeye dönük olan Rus modernleşmesinin kültürel yeniliklerinin soylular tarafından benimsenmesi ile onlarla halk arasında ciddi bir ayrışma hatta düşmanlaşma yaratmıştır (Ward, 2018, s. 34). Burada klasik Osmanlı ulemasından ayrılan münevver ile yine Rusya’da bir sosyal sınıf olarak tezahür eden entelijansiyanın da kaynağı Avrupa, özellikle de Fransa’dır (Pipes, 1960, s. 3). Rus modernleşmesi, I. Petro’nun 18. yüzyıl başlarındaki Batılılaşma hamleleriyle başlayan bir süreçtir. Çariçe II. Katerina Batıyı örnek alan fakat bağımsız bir Rus entelektüel kültürü yaratmayı amaçlayan bir dönüşüm başlatır. Rus Aydınlanmasının düşünsel yapısı Avrupa’nın çeşitli ülkelerinden etkilenmiş olsa da, en güçlü etki Fransa’dan gelmiştir (Ward, 2018, ss. 36-37). Ruslar da Osmanlı İmparatorluğunda olduğu gibi modernleşme ve Batılılaşmayı benzer anlamda kullanmışlardır. Rus entelijansiya yine Osmanlı münevverleri gibi Fransız düşüncesinden, Voltaire, Rousseau gibi isimlerden bir hayli etkilenmiştir. Bu açıdan o dönemin hâkim anlayışları olan aydınlanma, pozitivizm, materyalizm ve bunlara yol açan akla ve bilime koşulsuz inanç her iki imparatorluktaki aydınlarda görülmüştür. Bu ortak düşünsel zemin, birtakım benzerlikler taşıyan aydınların doğmasına ve dolayısıyla bunun edebiyata yansımaya yol açmıştır.

XIX. yüzyıl Rus romanında modernleşme süreci, yalnızca toplumsal ve siyasal dönüşümleri değil, aynı zamanda yeni aydın tipinin ortaya çıkışını da konu edinmiştir. Turgenyev’in ilk romanı *Rudin*’in başkahramanı Rudin, düşünsel birikimi güçlü olmasına rağmen fikirlerini eyleme dönüştüremeyen idealist aydını temsil eder. Rudin, yalnızca bireysel bir trajediyi değil, aynı zamanda dönemin Rus entelektüellerinin toplumsal dönüşüm karşısındaki yetersizliklerini simgeler (Turgenyev, Rudin). Yine *Babalar ve Oğullar*’ın Yevgeniy Bazarov karakteri modernleşmeyle birlikte ortaya çıkan nihilist ve pozitivist yeni aydın kuşağının yansıması olarak öne çıkar. *Oblomov* romanının başkahramanı Oblomov ise entelektüelin toplumsal değişim karşısındaki eylemsizliği ve irade yoksunluğunu simgeler. Hatta romanlarda yaratılan bu tarz tipler ve aydınlar, “gereksiz, lüzumsuz insan” olarak nitelendirilmiştir. Lüzumsuz adam (lišniy čelovek), 19. yüzyıl Rus edebiyatında toplumla çatışma içinde olan, genellikle zeki ve eğitilmiş olmasına rağmen eyleme geçme kapasitesinden yoksun, hayalci ve başarısız idealist aydın tipini tanımlar (Chances, 2015, s. 98-105). Farklı dünya görüşlerini temsil etmelerine rağmen bu karakterler, Rus modernleşmesinin yarattığı entelektüel krizin ve yeni aydın tipinin görünümünü ortaya koyar. Bu nedenle Rus romanı, modernleşmenin yalnızca kurumsal dönüşümünü değil, aynı zamanda düşünce ile eylem,

ideal ile gerçeklik ve birey ile toplum arasındaki gerilimleri de yeni aydın tipi üzerinden tartışmaya açmıştır.

Rus toplumunda entelektüellerin Batı ve modernleşme karşısında farklı yaklaşımlar geliştirdiği görülür. Aydınların bir kısmı, bu anlamda, *Babalar ve Oğullar* romanının kahramanının Bazarov'un kendisini de dâhil olduğu nihilistlerdir. "Nihilist" sözcüğü Rus entelektüel hayatına ilk defa Turgenyev'in meşhur romanıyla girmiştir. Turgenyev *Babalar ve Oğullar*'ında bu sözcüğü, yeni bir sosyalist düzen uğruna geçmişte saygı duyulan bütün geleneksel değerleri yıkmayı amaçlayan 1860'ların Rus Batıcılarını tanımlamak için kullanmıştır. XIX. yüzyılın ikinci yarısındaki bu popüler kullanıma göre, "nihilizm ile devrimci sosyalizm arasında pek bir fark yoktur" (Ward, 2018, s. 204). "1860'ların sonuna gelindiğinde, hem devrimciler hem de daha ılımlı liberal figürler 'nihilist' olarak etiketleniyordu" (Vishnyakova, 2011, s. 100). Bu açıdan, Vishnyakova, Rus nihilizminin 19. yüzyıl Avrupası'nı tehdit eden manevi bir krizden ziyade, Rus entelijansiyasının ebeveyn kuşağının değerlerine yönelik ütöpik reddinin spesifik bir tutumu olduğunu belirtir (Vishnyakova, 2011, s. 100). Bu anlamda bir nihilist olarak "Bazarov, nesiller, toplumsal değerler ve kültürel gelenekler arasındaki çatışmanın prototipi hâline" gelir (Vishnyakova, 2011, s. 100).

Osmanlı modernleşmesi de 18. yüzyıl sonlarından itibaren, Rusya'ya benzer biçimde, özellikle askeri alana yönelik reformlarla başlamıştır. Başlangıçta Batı karşısında hissedilen birtakım teknik eksikliklerin giderilmesine yöneliktir. Ne var ki teknik ve bilimsel gelişmeler beraberinde kültürel değişimler getirir, bu da Batılılaşma ve modernleşmenin nasıl olması gerektiğine dair tartışmaların ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu açıdan son birkaç yüzyıldır din, gelenek, toplumsal yapı ve devlet gibi bazı temel kavramların dönüşümü, Batılılaşma ve modernleşme süreçleriyle iç içe geçmiştir. Tanzimat dönemiyle birlikte kültürel ve ahlaki bakımdan Batıdan üstün olduğunu savunan, buna dair hiçbir kuşku taşımayan klasik ulemanın yanı sıra radikal ve Batıyı kendisine kible olarak seçen aydınların ortaya çıktığı görülür. Bu tarz aydınların sembol isimleri olarak bilinen Baha Tevfik, Beşir Fuat ve Abdullah Cevdet gibi isimler geleneğe ve eski tarza savaş açan Rus nihilistleri ile benzerlikler taşımaktadırlar. Murat Belge'ye göre "Bazarov tipinin Türkiye'nin geçmişindeki 'muadil'leri öncelikle Beşir Fuat ile Baha Tevfik'tir. Aslında onların yanına sınırlı sayıda aydın ekleyebiliriz. Abdullah Cevdet zaman zaman onlara yaklaşmıştır. Büchner'den o da etkilenmişti" (Belge, 2016, s. 240). Bununla birlikte Belge, bu tarz aydınların romanlara pek yansımadığını, Bazarov gibi bir tipin Türk edebiyatında görülmediğini ileri sürer:

Bazarov" dedim; Bazarov bir roman kahramanı. Denklemin Türkiye tarafında ise Beşir Fuat ve Baha Tevfik v.b., yani sahici insanlar saydım. Peki bu "zevat"ın edebiyata geçmiş, Bazarov ayarı bir temsilcileri yok mu? Ben bilmiyorum. Siz biliyor musunuz? Sanırım bilmiyorsunuz, çünkü bizim edebiyatta böyle bir "tip"e rastlanmıyor (Belge, 2016, s. 240).

Belge'nin tespitiyle birlikte, Orhan Pamuk'un *Sessiz Ev* romanının kahramanı Selahâttin Darvinoğlu hem yukarıda ismi geçen Osmanlı münevverleri ile hem de Bazarov ile benzerlikler taşımaktadır. Tanzimat döneminden itibaren modernleşme ve Batılılaşma gibi konuları Osmanlı modernleşme deneyimi bağlamında işleyen *Araba Sevdası* (Recaizade M. Ekrem), *Felâhî Bey ile Rakım Efendi* (Ahmet Mithat), *Salon Köşelerinde* (Safveti Ziya) gibi birçok roman kaleme alınmıştır. Bu anlamda Mahmut Sadık'ın 1910 yılında yazdığı *Tekâmül* romanı, orta malı bir aşk romanı olmakla birlikte, Charles Darwin'in doğal evrim düşüncesine

dayanan “Sosyal Darwinizm” düşüncesine de temas eden bir roman olarak kurgulanmıştır (Sadık, 2017; Tugay, 2013). Dolayısıyla modernleşmenin en erken dönemlerden itibaren romanların konusu olduğunu söylemek gerekir. Ne var ki Pamuk’un metnindeki gibi doğrudan doğruya Darwin’i referans alan, aydının gelenek, din gibi konular karşısında bilim ve akli kendisine kible olarak seçen bir kahraman olarak ikame edilmesine, Murat Belge’nin de vurguladığı gibi, pek rastlanmaz.

Modernleşmenin iki yüzü: Bazarov ve Selahâttin Darvinoğlu

Bazarov, nihilist bir aydın olarak, Rusya’da serfliğin kaldırılmaya başlandığı, devrimci hareketlerin yükseldiği bir atmosferde ortaya çıkar. Darvinoğlu ise bilhassa Tanzimat döneminden itibaren başlayan yoğun Batılılaşma ve modernleşmenin yaşandığı bir sürecin devamı olarak, II. Meşrutiyet sonrası İttihat ve Terakki Partisinin baskıcı rejiminin hâkim olduğu bir dönemin pozitivist aydın tipini yansıtır. Bazarov bir “raznoçinets” (19. yüzyıl Rusya’sında soylu olmayan, farklı sosyal sınıflardan gelen aydınlar, entelektüeller ve profesyoneller için kullanılan bir terimdir.) iken Darvinoğlu da benzer şekilde orta sınıfa (burjuva) mensup yeni bir münevverdir. Her iki aydın tipi de Batı bilimine ve pozitivist düşünceye derinden bağlıdır, katı birer ateist ve pozitivist olarak dinî inançları, gelenekleri hurafe olarak görürler. Dolayısıyla kendi toplumlarını gelenekten, dini taassuptan ve geri kalmışlıktan kurtarmak isterler. Ne var ki yöntemleri radikaldır. Her iki karakter de kendi ailelerine duygusal olarak yabancılaşmış, duyguları bastırmaya çalışmış ve çevrelerindeki insanlara rağmen derin bir yalnızlık içinde kalmışlardır. Geriye yarım kalmış hayatlar ve bitmemiş projeler bırakırlar. Bazarov otopsi esnasında kapıldığı tifodan ölürken Darvinoğlu, deneylerini ve ansiklopedi projesini tamamlayamadan, aşırı alkol tüketiminin yol açtığı tükenişle bu dünyadan göçüp gider.

Bazarov, bir “raznoçinets” (klasik din adamı sınıfı dışındaki aydın) olarak çizilir. Raznochintsy, on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda Rusya’daki farklı sınıflardan ve bölgelerden gelen, eğitilmiş bireylerden oluşur. Bunların arasında din adamları, tüccarlar, küçük kasaba halkı, köylüler, küçük memurlar ve eğitim almış ve eski mülklerini terk etmiş yoksul soylular vardır. “Raznochintsılar eğitime iman eder ve bir bilim kültürüne sahiptirler; hayatın temel ilkelerinin materyalizm, faydacılık ve bilimcilik olması gerektiğine inanırdılar. Sanatın da faydacı amaçlara hizmet etmesi gerektiğini düşüncesindeydiler. Ivan Turgenyev’in *Babalar ve Oğullar* adlı eserinin kahramanı Yevgeniy Bazarov, tipik bir raznochints ve nihilistti. O yalnızca bilimin değerine inanır ve sanatın ve şiirin değerini reddederdi. O dönemdeki raznochintsy’ler arasında yaygın bir nihilizm vardı” (Millar, 2004, s. 1277).

Bir alay doktorunun oğlu olan ve kendisini nihilist olarak tanımlayan Bazarov, tıp eğitimi almış, doğa bilimlerine tutkuyla bağlı, maddeci ve duyguları reddeden biridir. Bazarov, tüm mevcut değerlerin, otoritelerin ve geleneklerin reddini temsil eder:

Bazarov, kısmen fakir bir aileden gelen öfkeli bir gençtir. Fizyoloji dışında hiçbir şeye inanmaz (romanda bu, Bazarov’un sürekli kurbağaları kesip incelemek istemesiyle sembolize edilir), beden ve zihin ikiliğinin sahte olduğuna ve bütün anlayışın sinir sisteminin çalışması şeklini öğrenmekten geçtiğine ikna olmuştur (Wachtel vd., t.y., s. 210).

Benzer şekilde, bilim ile her şeyi açıklayacağına ve ölümün gizemini çözeceğine inanan Selahâttin Darvinoğlu da II. Abdülhamid döneminde, İstanbul’da tıbbiyede eğitim görmüş, devrimci fikirleri yüzünden İttihat ve Terakki tarafından sürgüne gönderilince de gittiği

Gebze’de bir bilim ansiklopedisi yazmaya girişmiş eski bir Jön Türk aydınıdır. Darwin’den oldukça etkilenen ve onun soyadını alan Darvinoğlu Beşir Fuat, Baha Tevfik, Abdullah Cevdet gibi pozitivist, materyalist Osmanlı münevverini temsil eder. Şükrü Hanioğlu Abdullah Cevdet’in ansiklopedist olduğunu şu şekilde dile getirir:

Abdullah Cevdet’in felsefe hakkında yaptığı derlemeler de Epikür'den Renan'a, Hafız Şirazi'den Felix Isnard ve Ludwig Büchner’e pek çok düşünürün görüşlerinden kısa paragraflar veren ve onların görüşlerini açıklayan birer küçük felsefe ansiklopedileri niteliğindedir. Bu konuda da Abdullah Cevdet «ansiklopedizm»in en önemli noktasının çok şey bilmek olduğu, konusundaki yaklaşımına uygun düşünüyordu. Gene Abdullah Cevdet’in amacının da 'ansiklopedistler' gibi halka o döneme kadar duymadıkları belli bazı kavramları açıklayarak onları uyandırmak olması onun üzerinde bu akımın dolaylı yoldan da olsa oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Hanioğlu, 1981, s. 177).

Bu açıdan Darvinoğlu’nun ansiklopedisi de çok farklı hususlar üzerinde durmakta ve ele aldığı konuları akıl ve bilim marifetiyle açıklama amacı taşımaktadır.

Bazarov için bilim, hayatın her alanını açıklayabilecek tek araçtır. O, kurbağaları keserek doğayı anlamaya çalışır, şiiri ve sanatı gereksiz bulur, aşkı dahi fizyolojik tepkilere indirger. “İyi bir kimyacı her türlü ozandan yirmi kat daha yararlıdır. (...) - Sanat para kazanmaya yarar yalnızca, bir de basura!” gibi ifadeler onun sanata bakışını özetler (Turgenyev, 2013, s. 32-33). Arkadaşı Arkadiy’in babasının Puşkin okumasına karşı çıkarak onun Büchner’in *Madde ve Kuvvet* isimli eserini okumasını ister:

Bu arada Bazarov konuşmasını sürdürüyordu:

- Önceki gün baktım, Puşkin okuyor. Bunun işe yaramaz bir uğraş olduğunu anlat ona lütfen. Öyle ya, çocuk değil artık: Bu saçmalıkları bırakması gerek. Günümüzde romantizmin yeri yok! Doğru dürüst bir şeyler ver eline, okusun.

- Ne vereyim? diye sordu Arkadiy.

- Bana sorarsan, önce Büchner'in “Stoff und Kraft”ını ver.

Andrey onayladı arkadaşını:

- Ben de öyle düşünüyorum. Halkın anlayabileceği bir dille yazılmıştır

“Stoff und Kraft.” (Turgenyev, 2013, ss. 56-57)

Madde ve Kuvvet, kolay anlatımı ve sade dili ile o dönemdeki maddecilerin bir nevi el kitabı mahiyetindedir. Büchner Abdullah Cevdet, Baha Tevfik gibi vülgar materyalizmi/maddeciliği (Vulgarmaterialismus) savunanların örnek aldığı bir isimdir (Hanioğlu, 2013, s. 84-85).

Baha Tevfik de Bazarov’a benzer şekilde edebiyatın, özellikle de romantik edebiyatın, muzır olduğuna dair düşüncelerini dile getirmiştir. “Edebiyât Kat’iyyen Muzırdır” başlıklı yazısında geçen “Yanî şî’r mahsul-i marazîdir. İnsânın marazi ve bi’ttabi âciz olduğu zamânlarda tevellüd eder.” sözleri Bazarov’un söylem biçimine oldukça benzemektedir (Baha Tevfik, 2014, s. 92). Platon’un şairler hakkındaki düşüncelerini de çağrıştıran “Bir şair, hiçbir zaman iyi bir tebaa olamaz, iyi bir memur olamaz, adi bir tüccar olamaz, bir âlim olamaz, bir doktor olamaz, bir gazeteci olamaz, bir gemici olamaz, bir asker olamaz...” gibi ifadeleri de yine onun *Babalar ve Oğullar* romanının başkahramanına yaklaştırır (Baha Tevfik vd., 2014, s. 97). “Okuryazar insanlar arasında bilimin üstünlüğüne olan inancı güçlendirmek isteyen” Beşir

Fuat da şairlerin bilim yolu ile realist edebiyatla faydalı bir edebiyat yapabileceklerini ileri sürer (Hanioğlu, 2013, ss. 37-38). Bazarov'un dostu Arkadiy'in babasının Puşkin okumasına verdiği "günümüzde romantizmin yeri yoktur" söylemi aslında Beşir Fuat'ın şiir konusundaki tutumuyla oldukça yakınlık göstermektedir (Turgenyev, 2013, s. 57). Fakat Bazarov'un sanatı işe yaramaz bulması hatta Pavel Petroviç ile yaptığı tartışmaların birinde "Rafael beş para etmez, ötekiler de öyle..." diyerek Batı sanatına saldırması Beşir Fuat'ın düşüncelerine göre daha çok radikalizme, nihilizme kaymaktadır (Turgenyev, 2013, s. 67). Şair George Sand ile Emerson arasında yaptığı şu mukayese Bazarov'un radikal fikirlerini göstermek açısından oldukça iyi bir örnektir:

- Gene George Sand'ı övmeye başladığınızı duydum. Oysa çağdışı bir kadından başka bir şey değildir! Emerson'la nasıl bir tutabilirsiniz onu? Eğitimle de, fizyolojiyle de, hiçbir şeyle ilgili bir fikri yok. Embriyolojinin adını bile duymadığına eminim; oysa günümüzde böyle şeyleri bilmeden ne yapabilirsiniz?(Turgenyev, 2013, s. 84).

Arie Dubnov, Turgenyev'in bu romanıyla nihilizm kavramını liberal söylemin merkezine taşıdığını ve Bazarov'un "yeni insan" tipini temsil ettiğini vurgular (Dubnov, 2015, ss. 20-21). Onun nihilizmi de toplumcu ve akılcı bir doğaya sahiptir.

Romanda nihilizm, trajik bir inkâr felsefesi olarak ortaya çıkar: bir yandan mevcut toplumsal değerlerin ve yaşam biçimlerinin yenilenmesini engellediği düşünülen eski kuşağa karşı bir toplumsal protesto biçimidir; diğer yandan ise insanı boş bir hiçliğin içinde yaşamaya mahkûm eden bir inkâr biçimidir (Sizemskaya, 2018, s. 400).

Turgenyev'in yarattığı Bazarov, Batılı nihilist tiplerden önemli ölçüde ayrılır. Jean Paul, Byron, Schopenhauer, Büchner ve Kierkegaard'ın eserlerindeki nihilist karakterler varoluşun anlamsızlığı, ölüm, umutsuzluk ve iç bunalımla mücadele ederken Bazarov böyle bir varoluşsal kriz yaşamaz ve nihilizmini büyük bir sakinlik ve kesinlikle benimser. Onun nihilizmi, insan yaşamının anlamını sorgulamaktan çok dönemin Rus toplumundaki gelenekleri, kurumları ve otoriteleri eleştiren toplumsal ve siyasal bir tavidir. Bilimsel ve rasyonalist dünya görüşüyle hareket eden Bazarov, aristokrasiye karşı çıkar, köylülere sempati duyar ve mevcut düzeni yıkmayı amaçlarken daha adil bir toplum fikrini de örtük biçimde savunur. Bu yönüyle Turgenyev'in nihilizm anlayışı, önceki felsefi nihilizm anlayışından ayrılarak siyasal bir nitelik kazanmış, daha sonra da nihilizm kavramının devrimcilik, anarşizm ve terörizmle ilişkilendirilmesinde etkili olmuştur. Bu nedenle *Babalar ve Oğullar*, nihilizm kavramının tek ve kesin bir tanıma indirgenmesini zorlaştıran başlıca eserlerden biri olarak değerlendirilir (Stewart, 2023, ss. 255-257). Murat Belge de buna benzer bir biçimde Rus nihilizminin toplumsal ve akılcı bir yanını olduğunu söyleyerek şunlar yazar:

Rus "Nihilist" hareketi de o roman nedeniyle bu adı benimsiyor, kendine yakıştırıyor. Böylece gerçek bir siyasi akım, Rusya'da, "Nihilist" adıyla tarihe geçiyor. Onlar herhalde Arkadiy'in verdiği tanıma tercih edenler. "Hiççilik", hiçbir şeye inanmamak, her şeye boşvermek gibi anlamlara gelmiyor. Tersine, maddeye inanan, enerjik bir düşünce tarzı. Belki "eski dünyanın" hiçbir değerine önem vermemekle "nihil" olmuş oluyor. "Halka Doğru" hareketi, bu köklerden, bu sıralarda doğuyor (yani "Narodnik"ler). (Belge, 2016, s. 238)

Selahâttin Darvinoğlu'nun temsil ettiği aydınlardan olan Abdullah Cevdet'in de Rus nihilistlerinin meşrutiyeti getirmek için yaptığı anarşist eylemler ve düşüncelerine yakınlık hissettiğini ortaya koyan ifadeleri mevcuttur (Hanioğlu, 1981, ss. 254-255). Darvinoğlu bu meşrutiyeti savunmaya dönük yaklaşımın yanında Rus aydınları gibi Batı pozitivistizminin Osmanlı topraklarındaki yansımasıdır. Bu nedenle her şeyi akıl yoluyla açıklayan ve bütün hurafeleri yok edecek bir ansiklopedi yazmaya soyunmuştur. Darvinoğlu'nun ansiklopedi yazma girişimini, bilimsel ve kültürel göndermeler bağlamında, Doğuyu Batı bilimiyle aydınlatma çabasıdır. Darvinoğlu, bilimi neredeyse dinî bir kurtuluş aracı olarak görür. Bu açıdan Osmanlı modernleşmesinde bilim ve mühendislik, Batı karşısında geri kalmışlığı aşmanın anahtarı olarak görülmüştür. Bu bağlamda Darvinoğlu, Osmanlı aydınının bilime yüklediği kurtarıcı misyonun edebiyattaki en çarpıcı örneklerinden biridir.

Bazarov, tüm gelenekleri, konvansiyonları, eskiye dair ne varsa akıl ve bilim marifetiyle reddeder. Soylu sınıfının görgü kurallarını, romantik aşk anlayışını, sanatın yüceliğini, dinî inançları ve hatta aile bağlarını "hurafe" olarak niteler. O, din konusunda da katı bir ateisttir; Tanrı'nın varlığını kabul etmez, ölümden sonraki hayatı anlamsız bulması gibi hususlarda Darvinoğlu ile yakın bir düşünceyi taşır. Arkadiy'in amcası ve en fazla tartıştığı kişi olan Pavel Petroviç'le konuşurken yaptığı "Nihilist, hiçbir otorite karşısında eğilmeyen, ne denli saygın olursa olsun, hiçbir prensibi eleştirmeden benimsemeyen insandır" tanımlamasına Tanrının otoritesi de dâhil edilebilir (Turgenyev, 2013, s. 28). Nitekim "Tapınak değil, bir işyeridir doğa, insan da işçidir orada" sözleriyle Bazarov doğaya ve Tanrı inancına karşı tavrını da net bir biçimde ortaya koymaktadır (Turgenyev, 2013, s. 54).

Selahâttin Darvinoğlu da benzer bir katılıkla geleneğe ve dine karşı çıkar. Osmanlı toplumunun İslami temellerini, Allah inancını geri kalmışlığın esas kaynağı olarak görür. En büyük amaçlarından biri bilim marifetiyle Allah'ın olmadığını kanıtlamaktır. Defalarca Allah'ın olmadığını dile getiren Darvinoğlu "benim görevim bütün Doğuya Allah'ın olmadığını anlatmaktır..." der (Pamuk, 1995, s. 68). Darvinoğlu, eşi Fatma'ya ve hastalarına sürekli olarak dinin bir "afyon" olduğunu, hurafelerden kurtulmak gerektiğini anlatır. Ne var ki Selahâttin'in reddiyesinde Bazarov gibi bir nihilizm yoktur. Bununla birlikte başlangıçta, hayata umut ile bakan doktor zamanla kimsenin kendisini anlamadığını görünce umutsuzluğa, alkolizme duçar olur. Bu açıdan onun da ömrünün sonlarına doğru içine düştüğü ümitsizlik ve yılgınlık, denilebilir ki, onu nihilizme yaklaştırır.

Selahâttin Darvinoğlu'nun savunduğu gelenek karşıtı modernleşme anlayışı, Abdullah Cevdet'in "tek medeniyet Batı medeniyetidir" görüşüyle benzerlik gösterir (Hanioğlu, 1981, s. 359). Bu yaklaşım, çözümün Batıyı olduğu gibi benimsemekte yattığını savunur ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında da etkili olan modernleşme anlayışını temsil eder. Hilmi Yavuz ise bu süreci, Batının belirli simgelerinin bütününün yerine geçtiği metonomik bir Batılılaşma olarak değerlendirir; ona göre erken Cumhuriyet modernleşmesi, Diderot ya da Voltaire'in değil, daha çok Robespierre'in Jakoben çizgisini andıran sert bir Aydınlanma karakteri taşımaktadır (Yavuz, 2002: 212-217). Bu bağlamda Bazarov ile Darvinoğlu'nun temsil ettikleri modernleşme, Fransız aydınlanmasının etkisinde kalarak, geleneğe karşı sert ve inkârcı bir tutumla ön plana çıkmaktadır.

Bazarov'un ailesiyle ilişkisi romandaki en dokunaklı temalardan biridir. Onu seven ama anlamayan yaşlı anne babası, Bazarov'un duygusal soğukluğu karşısında çaresiz kalır. Katya Jordan, bu anlamda Turgenyev'in romanlarında gelenekçi baba ile aydın oğul ilişkilerinin

koptuğunu belirtir (Jordan, 2019, ss. 103-104). Bazarov, anne babasını sevmesine rağmen bu sevgiyi ifade edemez ve onların geleneksel yaşam tarzını küçümser. Babasının işlerine ve yaşam tarzına yabancılaşması, onun geleneksel hayatla bağlarının kopuşunu simgeler. Babası bir arazi sahibidir ve serflerle birlikte işletmektedir. Ne var ki, köylülere olan sempatisine rağmen, bunlar Bazarov'un ilgisini çekmemekte, kendi düşünce dünyasında, doğa ve anatomi üzerine araştırmalar yapmaktadır. Deneye ve evreninin özündeki nedenselliği çözmeye yönelişi onu klişe olarak gördüğü aile bağlarından uzaklaştırır. Yine âşık olduğu kadın (Odintsova) karşısındaki başarısızlığı da bu durumun perçinlenmesine sebebiyet verir. Nitekim ölüm döşeginde onu yanına çağırması, bilimsel idealizminin aşk karşısında yaşadığı çaresizliği ve sığınma duygusunu gösterir (Stewart, 2023, ss. 253-254).

Selahâttin Darvinoğlu ise daha karmaşık bir aile portresi çizer. O da Bazarov gibi ailesine yabancılaşmıştır, ancak bu yabancılaşma daha trajik boyutlardadır. Bir paşa kızı olan karısı onu anlamadığı gibi o da Fatma ve çocuklarına kulak asmaz. Onların dinî inançlarını küçümser, sürekli ansiklopedisini yazmakla meşguldür. Onun pozitivist dünya görüşü, karısı Fatma'nın ve toplumun dinî inançları karşısında sürekli bir gerilim içindedir. Karısı Fatma'nın ve çocuklarının yaşadıkları, Darvinoğlu'nun soyut bilim idealinin somut insanî bağları nasıl ihmal ettiğini gösterir. Darvinoğlu, tıpkı J. J. Rousseau, Goethe ve Karl Marx gibi isimlerin özel hayatlarında sergilediği gibi, kendi ailesine karşı da ihmalkâr bir tutum içindedir. Bu tutum, Paul Johnson'ın *Entelektüeller* adlı eserinde betimlediği, fikirleriyle özel hayatları arasında çelişki yaşayan aydın tipini hatırlatır. Darvinoğlu, J. J. Rousseau, Goethe ve Karl Marx gibi düşünürlerin hizmetçi kadınlarla kurdukları ilişkilere benzer bir ilişki yaşar. Hatta kendi deneyimini, bu önemli kişiler üzerinden açıklamaya çalışır. Bu isimlerin, kendilerini anlamayan ve takdir etmeyen eşler yerine itaatkâr kadınlara yöneldiğini öne sürer. Benzer biçimde Johnson, idealize edilen aydınların özel yaşamlarında otoriter, ihmalkâr ve kimi zaman ahlaki sınırları aşan tutumlar sergilediklerini gösterir. Bu çerçevede Rousseau ve Marx'ın özel yaşamları ile Selahâttin Darvinoğlu karakterleri arasında dikkat çekici paralellikler kurulabilir. Bu açıdan bu iki karakter de ailelerini ihmal eden, kendilerini mutlaklaştıran ve çevrelerinden koşulsuz bağlılık bekleyen kişiler olarak görünürler (Johnson, 2008). Darvinoğlu Rousseau'cu anlamda "çocuklarına yabancılaşmış" bir bohem aydın tipini yansıtır. Bu bağlamda, Selahâttin 'in nikâhlı karıları tarafından mutlu edilemeyen veya anlaşılamayan yazar ve düşünürlerle ilgili şu notları yazmıştır:

Ruso'nun evlenmediği karısı gibi... Ruso'ya altı tane evlat vermiştir, bir hizmetçiydi... İkinci tür kadınlar ise asabi, buyurgan, kibar, kör inançlara kanmak zorunda kalan, soğuk, anlayışsız kadınlardır... Mari Antuanet gibi... Bu ikinci tür kadınlar o kadar soğuk ve anlayışsızdırlar ki, birçok bilgin, filozof, anlayışın ve aşkın sıcaklığını aşağı sınıfın kadınlarında aramışlardır... Ruso'nunki hizmetçi, Göte'ninki fırıncının kızı veya komünist bilgin Marx'ınki gene evdeki hizmetçiydi... Bundan bir çocuğu da olmuştur... Engels üzerine almıştır. Niye utanmalı? Hayatın gerçeğidir... Daha da örnek çoktur... Böylece, bu büyük adamlar, soğuk karıları yüzünden hiç haketmedikleri dertler içinde acılar çekerek hayatlarını zehirlemişler, kimisi bu yüzden kitabını, kimisi felsefesini, kimisi de ansiklopedisini bitiremeden boşuboşuna tükenmişlerdir... Yasanın ve toplumun piç saydığı o çocuklar da bir başka acıdır! (Pamuk, 1995, s. 218)

Her ne kadar Bazarov yaşının vermiş olduğu toyluk ile ön plana çıksa da Darvınoğlu aile kurduğu ilişkiyi daha derinlemesine yaşar. Hem eşiyle hem hizmetçi kadın ile olan ilişkisi hem de ondan olan gayrimeşru çocukları onun bir aile trajedisi yaşadığını gösterir. Dolayısıyla Bazarov'un kadın ve aşk karşısında henüz sınanmamış düşünsel toyluğu, teorik düzlemde reddettiği romantizm karşısında yenilgiye uğramasıyla açığa çıkar. Buna karşın Darvınoğlu'nun aile kurumuyla kurduğu sorunlu ilişki, ilkelerinden vazgeçmesinden değil, tam tersine onlara mutlak bağlılığından kaynaklanır. Bilime duyduğu tutku, bütün servetini – daha doğrusu eşinin servetini – deneylerine harcamasında somutlaşır ve onun yaşamını bilimsel idealleri uğruna adadığını gösterir. Bazarov, kadın ve aşk karşısında başlangıçta üstünlük taslayan bir tavır sergilese de bu düşünceler gerçek yaşamda sınıandığında onun teorisinin çöktüğü ve kendi duygularına yenik düştüğü görülür.

Sonuç

Bazarov ile Selahâttin Darvınoğlu arasındaki birtakım benzerlikler, Batı dışı modernleşmenin paralellikler taşıyan bir aydın tipi yarattığını göstermektedir. Rusya ve Osmanlı İmparatorluğu farklı tarihsel koşullara sahip olsalar da Avrupa karşısında yaşadıkları gecikmişlik duygusu, bilimi ve teknolojiyi toplumsal dönüşümün temel aracı olarak gören benzer bir entelektüel kuşak ortaya çıkarmıştır. Bu durumun Rus edebiyatına yansımaları daha erken ve daha yoğun olmakla birlikte Turgenyev ile Orhan Pamuk bu durumu, edebî bir düzleme taşımışlardır. Bu açıdan Bazarov ve Selahâttin Darvınoğlu, iki farklı coğrafyada modernleşmenin yarattığı entelektüelin edebiyattaki temsilleridir. Her ikisi de bilimi bir kurtuluş aracı olarak görmüş, pozitivist, geleneği ve dini reddetmiş, aile ilişkilerinde yabancılaşma yaşamış ve nihayetinde trajik sonlarla karşılaşmıştır. Turgenyev'in Bazarov'u Rus kültüründe "babalar ve oğullar" arasındaki fikrî çatışmanın, yeni aydının kurgusal bir temsilidir. Pamuk'un kahramanı Darvınoğlu da Osmanlı modernleşmesinin Batıyı koşulsuz örnek alan radikal münevverinin bir temsili olarak okunabilir. Her iki karakter de akıl ile inanç, gelenek ile modernlik, Doğu ile Batı arasında kalmış toplumlarda yaşayan aydınların trajedisini gözler önüne serer. Bu iki hikâyedeki benzerlik, insanın biraz da sınırlılıklarıyla yüzleşmesinin trajedisi olması açısından ibretlik sonlarla biter. Modernleşmenin yalnızca bilimsel ve rasyonel olanla sınırlandırılmayacağını, insanın duygusal, manevi ve geleneksel boyutlarının da var olduğunu hatırlatarak edebiyat tarihindeki yerlerini alırlar. Bir tarafta nihilist, lüzumsuz adam, daha doğrusu Rus aydını (Bazarov); diğer tarafta ise radikal derecede pozitivist ve akılcı olan Osmanlı münevverinin (Darvınoğlu) çıkmazları ve açmazları söz konusudur.

Kaynakça

- Baha Tevfik. (2014). *Felsefe-i edebiyat ve Şa'ir Celis: Edebiyat felsefesi ve Şair Celis* (K. Kahramanoğlu & A. Utku, Haz.). Çizgi Kitabevi.
- Belge, M. (2016). *Step ve bozkır: Rusça ve Türkçe edebiyatta doğu-batı sorunu ve kültür*. İletişim Yayınları.
- Chances, E. (2013). *Rus edebiyatında lüzumsuz adam*. Lüzumsuz bir adamın günlüğü (O. Tecimen, Çev.). Notos Yayınları.
- Dubnov, A. M. (2015). 'Those new men of the sixties': Nihilism in the liberal imagination. *Rethinking History*, 19(1), 18–40. <https://doi.org/10.1080/13642529.2014.913939>
- Faeff, M. (1966). *Origins of the Russian intelligentsia: The eighteenth-century nobility*. Harcourt, Brace & World.
- Hanioğlu, Ş. (1981). *Bir siyasal düşünür olarak Doktor Abdullah Cevdet ve dönemi*. Üçdal Neşriyat.
- Hanioğlu, Ş. (2013). Blueprints for a future society: Late Ottoman materialists on science, religion, and art. *Late Ottoman society: The intellectual legacy*. E. Özdalga (Ed.), Routledge.
- Johnson, P. (2008). *Entelektüeller*. Paradigma Yayınları.
- Jordan, K. (2019). Cutting the umbilical cord: Patriarchy and the family metaphor in Turgenev's *Virgin Soil*. *Journal of Language, Literature and Culture*, 66(2), 103–118. <https://doi.org/10.1080/20512856.2019.1638010>
- Jusdanis, G. (1998). *Gecikmiş modernlik ve estetik kültür: Millî edebiyatın icat edilişi*. Metis Yayınları.
- Millar, J. R. (Ed.). (2004). *Encyclopedia of Russian history*. Macmillan Reference USA.
- Pamuk, O. (1995). *Sessiz ev*. İletişim Yayınları.
- Pipes, R. (1960). The historical evolution of the Russian intelligentsia. *The Russian Review*, 19(3), 487–502.
- Sadık, M. (2017). *Tekâmül*. Salkımsöğüt Yayınları.
- Sizemskaya, I. N. (2018). Russian nihilism in Ivan S. Turgenev's literary and philosophical investigations. *Russian Studies in Philosophy*, 56(5), 394–404. <https://doi.org/10.1080/10611967.2018.1506011>
- Stewart, J. (2023). *A history of nihilism in the nineteenth century: Confrontations with nothingness*. Cambridge University Press.
- Tugay, A. (2013). *Mahmut Sadık'ın Tekâmül romanında Garpcılık ve sosyal Darwinizm* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Turgenyev, I. S. (2013). *Babalar ve oğullar*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Turgenyev, İ. S. (2020). *Rudin* (M. Aracı, Çev.). Kapra Yayıncılık.
- Vishnyakova, O. (2011). Russian nihilism: The cultural legacy of the conflict between fathers and sons. *Comparative and Continental Philosophy*, 3(1), 99–111. <https://doi.org/10.1558/ccp.v3i1.99>
- Wachtel, A. B., & Vinitsky, I. (2024). *Rus edebiyatı* (A. Karakaya, Çev.). VakıfBank Kültür Yayınları.
- Ward, B. K. (2018). *Dostoyevski'nin batı eleştirisi* (G. Ayas, Çev.). İthaki Yayınları.
- Yavuz, H. (2002). Modernleşme: Parça mı, bütün mü? Batılılaşma: Simge mi, kavram mı?, *Modern Türkiye'de siyasî düşünce III: Modernleşme ve Batıcılık*. T. Bora & M. Gültekinil (Haz.) İletişim Yayınları.

Yapay zekâ araçlarıyla divan şiirini görselleştirmek üzerine

On Visualizing Divan Poetry with Artificial Intelligence Tools
Sevmenin Yolu Anlamaktan Geçermiş

*Sema Levent**

Giriş

Türk edebiyatı tarihi içerisinde XIII. yüzyıl sonlarından, XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar varlığını devam ettiren gelenek olarak tanımlanan Divan şiirini (Ömer Faruk Akün, DİA) belirleyici unsurların başında şüphesiz kültürü, sanatı, geleneğiyle İslam dini gelmektedir. İkinci unsur olarak da örnek olarak kabul edilip benimsenen Fars edebiyatından bahsedilir. Arap şiir geleneğinin Fars şiiri üzerinden Türk edebiyatına yansımalarıyla hem estetik haz ön planda olmuş hem de Arapça-Farsça kelimeler, hayaller, mazmunlar ön plana çıkmıştır. Zengin hayal gücü, sözcüklerdeki katmanlı yapı ve sembolik anlatımıyla Türk edebiyatının en estetik dönemlerinden birini oluşturan bu dönemin manzum ve mensur eserlerini anlamak ve anlatmak emek isteyen bir alan olarak öne çıkmaktadır.

İnsanoğlunun hayal dünyası gördüklerine, bilgisine hâkim olduklarına göre şekillenir. Balığı bilmeyen birinin buğulamayı hayal etmesi düşünülemeyeceği gibi telefonu bilmeyen birinin modern akıllı telefonların hayalini kurması düşünülemez. Kısacası insan görmediğinin hayalini kuramaz. Önce görür ardından belki bu bilginin üzerine kendi yaratıcı zekâsını koyarak daha zengin bir hayal kurar. En güzel örneklerini Osmanlı İmparatorluğu döneminde veren, bu havayı soluyan, köklerinde Arap ve Fars şiiri mazmunlarını barındıran klasik şiirin bu zenginliği onun günümüz okuyucusu tarafından anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Özellikle üniversite edebiyat bölümü kürsülerinde bu şiiri tahlil ederek, günümüz Türkçesine aktararak, hayal ve mazmunları belirterek edebiyat öğrencilerinin istifadesine sunan akademisyenler bu şiiri anlatmak, modern okuyucuya ulaştırmak adına büyük yol katetmiştir. Lakin şunu vurgulamak gerekir ki şiir dili sıradan, günlük kullandığımız dil değildir. Şiir dilinde kelimeler temel anlamlarının dışına çıkarak estetik bir boyut kazanır. Yepyeni çağrışımlarla farklı bir boyuta geçen bu dili anlamak kolay değildir. Hele ki aradan yıllar geçmişse, kelimeler farklı manalar kazanmışsa, şiirde geçen kimi güzellik unsurları geçerliliğini yitirmişse, bazı nesneler kullanımdan kalktıysa veya modern bir yapıya kavuşmuşsa bu iş daha da zor olacaktır. Bu sıkıntıyı aşmak için teknolojik gelişmelerden yararlanmak, çağın materyallerini Divan şiirini açıklamak için kullanmaya gayret göstermek, bu konuda kafa yormak sonraki kapıları açacaktır. Önerilerden birisi yapay zekâ teknolojisinde yaşanan gelişmelere paralel olarak bu yapay zekâ motorlarının klasik şiirin anlaşılması için kullanılmasıdır. Beyitleri görselleştirmek ve görseller üzerinden teorik bilgiyi anlatmak bir dereceye kadar bu işi kolaylaştıracaktır.

* Bağımsız Araştırmacı / Tde/ Klasik Türk Edebiyatı sema04levent24@gmail.com

Benzetme sanatı üzerine temellendirilen Divan şiiri güzellik kavramını günümüz hayalleriyle anlamak, anlamlandırmak, anlatmak sözcükler ve sözlükler üzerinden mümkün olmamaktadır. Beyitler Divan şiiri poetikası üzerinden açıklansa da özellikle edebiyat bölümü öğrencileri için bu açıklama pek de tatmin edici olmamaktadır. Çünkü güzellik kriterleri, benzetme unsurları değişmiştir. Klasik edebiyatta güzellik unsurları daha derin ve girift iken yirminci ve yirmi birinci yüzyılda bu unsurlar hem sadeleşmiş hem de genel anlamda somut bir zemine oturtulmuştur. Klasik şiirde sarışın sevgilinin beyitlere yansması bile ileri bir tarihe rastlar. Klasik sevgili gelenekten gelen sıfatlarla tasvir edilir. Bu müsterek düşüncede sevgilinin kaşı kemana, bakışı oka benzetilir. Oysa modern zamana gelindiğinde kişisel tercihler ve zevkler şiirin kaderini çizer. Bedri Rahmi Eyüboğlu *karadutum, çatal karam, çingenem, nar tanem, nur tanem, bir tanem* diyerek seslenir sevgiliye. Modern okuyucu bu kültür dünyasında yetiştiği için bunları anlayabilmektedir. Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Cemal Süreya, Edip Cansever, M. Akif Ersoy, Nazım Hikmet, İsmet Özel, İbrahim Tenekeci şiirlerini anlaması Fuzûlî'yi, Baki'yi, Şeyh Galib'i (en azından şiirde geçen kelimelerin temel manasını) anlamasından daha kolaydır. Şüphesiz bunda Cumhuriyetle birlikte yürütülen dil politikalarının ve değişen zihniyet dünyasının da etkisi büyüktür. Bu sıkıntıyı aşmanın yollarından biri eski muhtevayı yeni araçlarla açıklamaya çalışmaktır. Bunu yaparken yeni kuşağın özellikleri göz ardı edilmemelidir. Dijital çağla birlikte artan görsellik gençleri daha çok resme ve videolara yönlendirmiştir. Klasik metinlerdeki benzetmeler yapay zekâ motorlarıyla görselleştirildikten sonra açıklanırsa hem meraklısı için daha anlaşılır olacak hem de kültürel miras modern zamana taşınacaktır. Bu çalışmada pitoresk beyitler seçilmiş; beyitlerde yer alan benzetme unsurları görsel çizimlerle somutlaştırılmıştır. Böylece Divan şiirinin hayal dünyasının yapay zekâ araçları ve resim sanatı aracılığıyla genç kuşaklara daha anlaşılır ve ilgi çekici biçimde aktarılması amaçlanmıştır. Çalışmada yapay zekâ bir somutlaştırma ve köprü kurma aracı olarak kullanılmıştır. Seçilen beyitler, alanın temel sözlükleri dikkate alınarak (söz konusu kelimelere en uygun anlamlar verildikten sonra) analiz edilmiş akabinde yapay zekâ yardımıyla bu soyut dünya günümüz okuyucusu için görsel bir şölene dönüştürülmeye çalışılmıştır.

Gülşen-i kûyunda cânâ kadd-i mevzûnun senin
Bir hırâmân servdir kim nâzdan reftârı var (Hayâlî Bey)

Ey sevgili (can)! Oturduğun mahallenin gül bahçesinde, o biçimli boyunla sanki nazından dolayı ağır ağır ve sallanarak yürüyen canlı bir servi ağacı gibisin.

Beyitte sevgilinin hem fizikî güzelliği hem de nazlı yürüyüşü tek bir imge (servi) içerisinde birleştirilmiştir.

Gülşen-i kûyun: Sevgilinin mahallesi, bulunduğu yer; mecazen sevgilinin güzellik âlemi.

Cânâ: Ey sevgili.

Kadd-i mevzûn: Ölçülü, düzgün, orantılı boy.

Serv: Servi, her mevsim yeşil kalan, kışın koyu yeşil yapraklarını dökmeyen, uzun ömürlü, güzel kokulu ve boyunun güzelliği ile dikkatleri üzerine çeken ince uzun bir ağaç türüdür. Divan şiirinde sevgilinin uzun ve zarif boyunun en yaygın benzetmesidir.

Hırâmân serv: Salınarak yürüyen, nazlı servi.

Nâzdan reftâr: Nazdan doğan bir yürüyüş, salınış.



Kaşları yâyı gibi gayriyi kendüye çeker
Gamzesi oku gibi âşıkı yabâna atar (Ahmed Paşa)

Sevgilinin kaşları yay gibi herkesi kendine çekerken ok gibi keskin bakışları âşığı perişan ederek uzaklara, yalnızlığa mahkûm eder.

Divan şiirinde kaş sevgilinin güzellik unsurlarından biridir. Göz ile âşığı etkiler, kendine bağlar. Kaş kavisli oluşu ve göz ile birlikte oluşturduğu kombinasyonla Divan edebiyatı sanatçıları tarafından ok ve yay ile aralarında benzerlik kurularak sıklıkla şiirlerde kullanılır. Yay, âşığın kaşı gibidir. Yayı germek, kaşın çatılmasıdır. Yay kırıkle gerildiğinde ok fırlamaya hazır olur. Yay ne kadar gergin ise ok o kadar uzağa gider. Bu bilgiler bir kompozisyon dahilinde yapay zekâya anlatılarak bunları görselleştirmesi istenince aşağıdaki resim ortaya çıkmıştır.

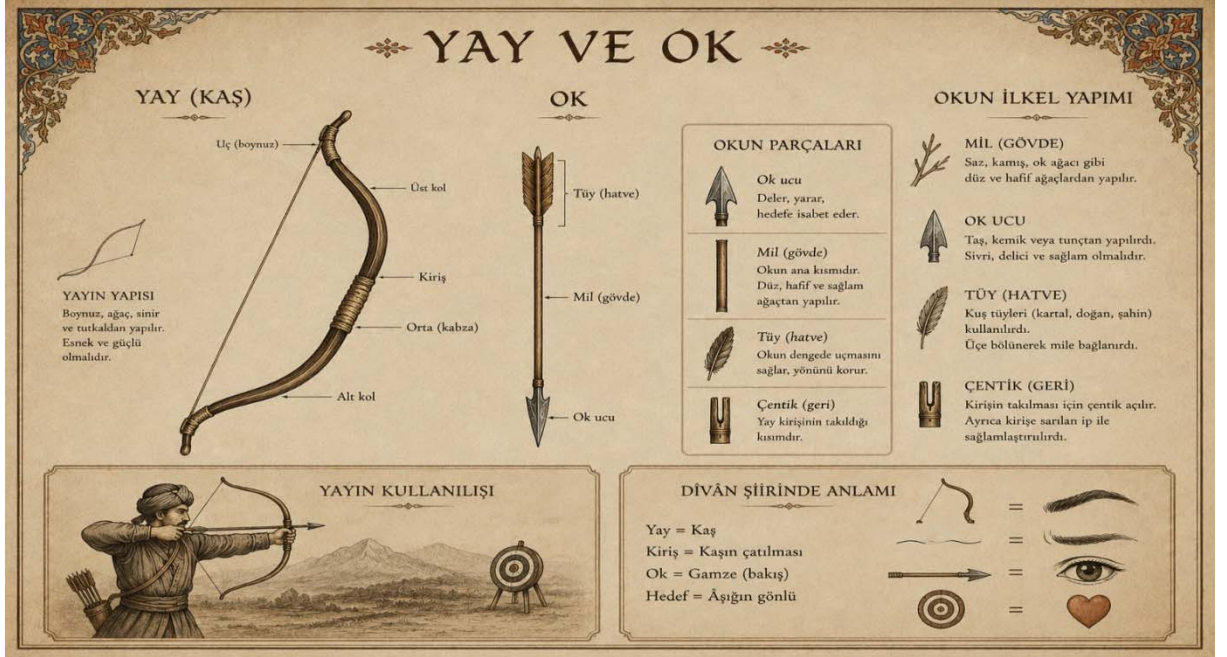
Kaş ve Yay: İki Benzer Dünya



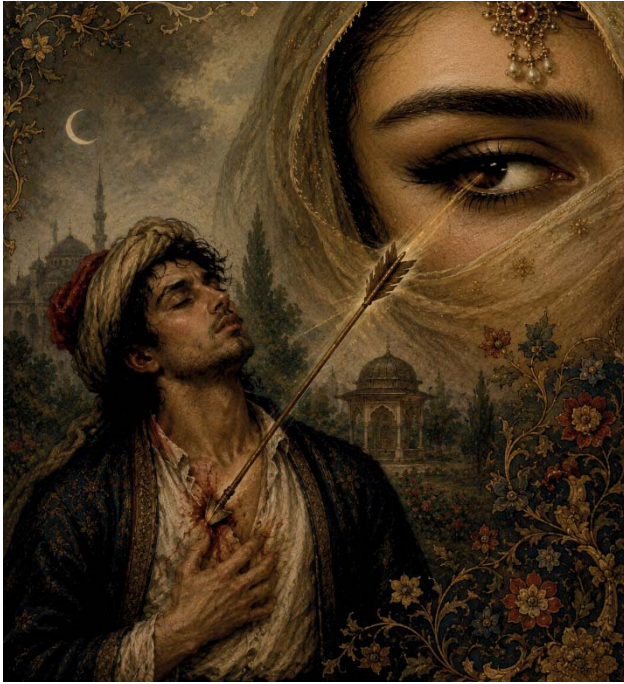
Göz ve Okun Simetrik İlişkisi



Yay ve Ok: Osmanlı Eğitim Diyagramı



Beytin Görseli



Gül yüzün lâle ruhun sümbül-i terdir zülfün

Nâ-şüküfte dahi gül goncası nâzik dehenin

(Hisâlî, Süleymaniye Ktp., Hâlet Efendi, nr. 120)

Ey sevgili! Yüzün gül, yanağın lâle, saçın taze sümbüldür. Ağzın ise henüz açılmamış gül goncasıdır!

Divan şiirinde sevgilinin güzelliğini anlatmak için kullanılan çiçeklerden hemen hemen ilki güldür. Sevgilinin yüzüne, yanağına benzetilen gülü lale, sümbül ve diğer çiçekler takip eder. Zaman zaman bu çiçeklerin açılmamış (gonca) hâlleriyle olgunlaşmış hâlleri ayrı ayrı sevgilinin güzelliğini anlatmak için kullanılır.

Beytin Görseli



Zülfüne bağlandı dil zencire hâcet kalmadı

Kaldı ol uslanmadan tedbire hâcet kalmadı (Şeyhülislam Yahya, G398/ 1)

Gönül, sevgilinin saçlarına bağlandı; artık onu bağlamak için zencire gerek kalmadı. O, (gönül) uslanmadan öylece kaldı; onu yola getirecek bir çareye de gerek kalmadı.

Divan şiirinde sevgilinin simsiyah, uzun ve kıvrım kıvrım saçları (zülf) her zaman aşığın boynuna dolanan bir zincir veya onu yakalayan bir tuzak olarak tasvir edilir. İşin asıl güzel yanı ise şudur: Aşık bu esaretten kurtulmak istemez; aksine, o zencire mahkûm olmayı dünyadaki en büyük şeref ve sultanlık olarak görür.

Bu beyitte âşık, sevgilinin siyah saçlarını bir “zincir”e benzeterek gönlünün esir oluşunu anlatır. Divan şiirinde sevgilinin saçları genel olarak zincir, kement, tuzak, gece, ejderhaya benzetilir. Gelenekte bunlar âşığı, sevgiliye bağlayan unsurlar olarak düşünülür. Ayrıca “esâret” kelimesi aşkın gönüllü bir tutsaklık olduğunu gösterir. Âşık bu esirlik durumdan şikâyet eder görünse de sevgilinin esiri olmaktan memnundur. Şairin zihnindeki hayal dünyasını tabloştırmak gerekirse:

Siyah, uzun saçlar → zincir gibi kıvrılıp dolaşır.

Âşığın gönlü → bu zencire vurulmuş bir mahkûm gibidir.

Kurtuluş → (tercih edilmediği için) imkânsızdır, makbul olan esir olmaktır. Bu esaret aşık için hem gurur duyulacak bir durumdur hem aşığın sevgisinin derecesini gösterir.

Mahkûm, Zincir ve Sevgilinin Saçı



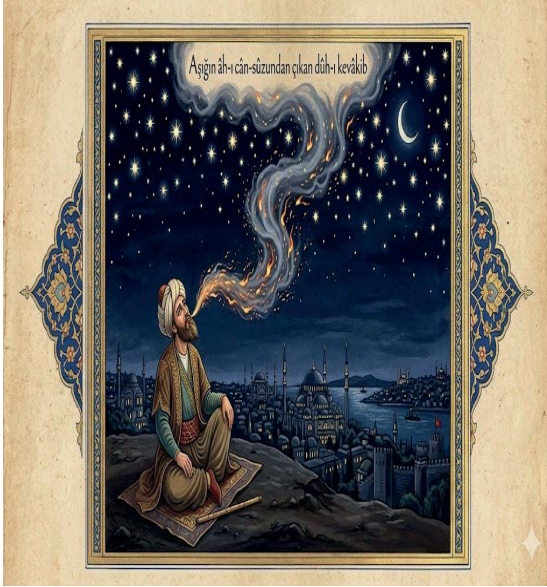
Görüp sitâreleri dün gece feleklerde

Duhân-ı âhum içinde şerâra beñzetdüm

(Tacizâde Cafer Çelebi, G141/ 7)

Dün gece gökyüzünde gördüğüm yıldızları ahımın dumanı içindeki kıvılcımlara benzettim!

Aşık çektiği aşk acısıyla sürekli ah çeker, inler. Bu ahın gökyüzüne yükseldiği varsayılır. Yukarıdaki beyitte şair gece gökyüzünde gördüğü yıldızlarla çektiği ah arasında benzerlik kurmuştur. Yıldızları, aşk acısıyla çektiği "ah"ın (iç çekişin) dumanından çıkan ateş kıvılcımları gibi hayal ediyor. Divan şiirinde aşkın ahının göğe yükselip yıldızlara dönüşmesi veya ikisi arasında benzerlik kurulması sık kullanılan güçlü bir hayaldir.



Her gece feleklerde görinen degül encüm

Yir yir od urupdur göge Ôâşıkларуñ âhı

(Tacizâde Cafer Çelebi, G223/ 3)

Her gece gökyüzünde görünen yıldız değil, yer yer ateş salıp göğe yükselen âşıkların âhıdır.

Bu beyitte şair, gökyüzündeki yıldızlarla aşığın çektiği ah arasında benzerlik kurmuştur. Yıldızları gerçek yıldız olarak değil, aşk acısıyla yanan âşıkların göğe yükselen ateşli ahlarının kıvılcımları olarak hayal eden şair yıldızların varlık sebebini âşıkların çektiği acıya bağlamıştır “Od urmak” burada “ateş saçmak, kıvılcım çıkarmak” anlamında kullanılmıştır.



Rûy-ı zîbâsındaki ol hâl-i müşkîni anuñ

Bir tabak kâfûr içinde dâne-i fülful gibi (Tacizâde Cafer Çelebi, G236/ 5)

Sevgilinin güzel yüzündeki o misk kokulu siyah ben, beyaz kâfûr dolu bir tabak içindeki karabiber tanesi gibi duruyor.

Şair sevgilinin beyaz yüzünü kafura, siyah benini ise karabiber tanesine benzetmiştir. Beyaz bir zemin üzerindeki küçük siyah nokta nasıl hemen dikkat çekerse, sevgilinin parlak ve beyaz yüzü üzerindeki siyah ben de öylece göze çarpmaktadır. Sevgilinin güzelliği bu nesnelerle ilişkilendirilerek estetik bir uyum sağlanmıştır. Beyit bu yönüyle **tasvirî (resimsel)** bir nitelik taşımaktadır.

zîbâ: Süslü, güzel.

hâl: Vücuttaki küçük esmer benek, ben.

müşk: Vücuttaki küçük esmer benek, ben.

kâfûr: Hindistan ve Çin’de yetişen kâfur ağacının (Laurus camphora) zamkından elde edilen ve hekimlikte kullanılan beyaz, yarı şeffaf, kolaylıkla parçalanır ıtırılı madde. [Eski edebiyâtımızda sevgilinin gerdanı için kullanılırdı.]

dâne: Tane

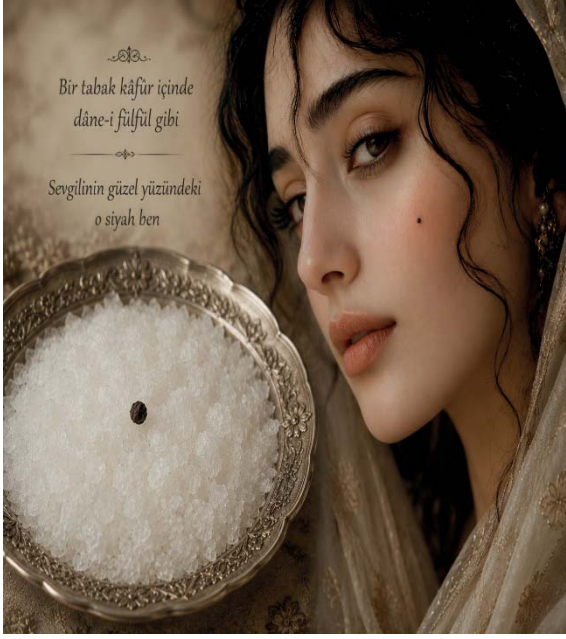
fûlful: Karabiber

Beyaz Kâfûr Dolu Bir Tabak İçindeki Karabiber Tanesi:



Sevgilinin Güzel Yüzündeki O Siyah Ben:





Gülşen-i aşkında âh u nâle bülbüldür bana

Sinem üzre zahm-ı peykânun kızıl güldür bana (Necâtî Bey,
G15/1)

[Ey sevgili!] Aşkın gül bahçesinde âh ve inleyiş benim için bülbül gibidir; göğsüm üzerinde senin ok ucunun açtığı yara ise bana kızıl gül gibidir.

Şair, sevgilinin aşkını bir gül bahçesi olarak tasavvur etmiştir. Bu bahçede aşkın âh ve feryadı, güle âşık olduğu için sürekli öten bülbül gibidir. Sevgilinin kirpiklerinden veya bakışlarından gelen okun (peykânın) aşkın göğsünde açtığı kanlı yara ise kırmızı rengi sebebiyle kızıl güle benzetilmiştir. Aşkın inleyişi ile güle âşık olan bülbülün meşhur hikayesi (gül-bülbül mazmunu) arasında benzerlik kurulmuştur.



Ârız u ruhsâr u zülfün ey letâfet gülşeni
Biri gül biri karanfûl biri sünbüldür bana (Necâtî Bey, G15/6)

Ey sevgili (letafet gülşeni)! Bana yanağın gül, yüzün karanfil, saçın ise sünbüldür!

Beyitte sevgilinin yüz güzelliği yine çiçeklerle tasvir edilmiştir. Sevgili âdeta bir çiçek bahçesine benzetilmiş, yüzündeki her unsur ayrı bir çiçek olarak düşünülmüştür. Bu yaklaşım Divan şiirinde çok yaygın bir güzellik tasviridir.

ârız (yanak) → Gül (kırmızılığı ve tazeliği nedeniyle)

ruhsâr (yüz) → Karanfil (yüzün hoş kokusu ve zarif güzelliğini tamamlayan bir unsur olarak kullanılmıştır.)

zülf (saç) → Sümbül (kıvrımlı ve hoş kokulu oluşuyla)



Gûyiyâ ebvâb-ı gerdûn-irtifâ'unda nücûm

Zinet için vaz' olunmuş nukre-gûn mismârdur

(Tacizâde Cafer Çelebi, KITA2 / 6)

Uçsuz bucaksız gökyüzündeki yıldızlar süs olsun diye çakılmış gümüş renkli çivilere benziyor.

Şair, gökteki yıldızları; yüksek gök kubbenin kapılarına süs olsun diye çakılmış gümüş çivilere benzetmiştir.

gûyiyâ: Güya, sanki.

ebvâb: Kapılar.

gerdûn: Dünya, semâ, felek.

irtifâ: Yükseklik, yükselme.

nücûm: Yıldızlar.

zinet: Süs.

nukre: Külçe hâlinde gümüş
muh.

gûn: Renk **Nukre-gûn:** Gümüş renkli. **mismâr:** Çivi,

Benzeyen

(Gökyüzündeki yıldızlar)

Kendisine benzetilen

(Süs olsun diye çakılmış gümüş renkli çiviler)



Kemâne döndü kaddim târa benzer za'fdan cismim

Acep mi nâle kılsam bezm-i aşkında rebâb âsâ (Nefi, Gazel 7/4)

Boyum yay gibi eğildi, bedenim zayıflıktan tel gibi inceldi. Aşk meclisinde rebap gibi inleyip durmam şaşılacak bir şey midir?

Ey sevgili! Senin aşkından boyum kemana döndü, yay gibi eğildi; bedenim zayıflıktan tel gibi incecik oldu. Bu dertten aşk meclislerinde rebâb gibi inleyip ağlasam şaşılır mı? (Şaşırmamak gerekir.)

kad: Boy. **târ:** İp, iplik. 2. Tel **za'f:** Zayıflık. **nâle:** İnleme, inilti. **bezm:** Meclis.

rebâb: Sap kısmının ucunda Hindistan cevizinden yapılmış basık, yuvarlak, küçük bir kâsesi bulunan, dize veya bir yere dayanarak çalınan saz.

rebâb-âsâ: Rebâb gibi.

"Kemâne döndü kaddim" → "Boyum/vücudum yay gibi eğildi."

Kemân burada "yay" demektir. Âşıkın, aşk derdiyle beli bükülmüş hâlini anlatır.

"Târa benzer za'fdan cismim" → "Zayıflıktan bedenim tel gibi inceldi."

Târ, saz teli demektir. Şair, bedeninin inceliğini gerildiğini söylüyor.

"Acep mi nâle kılsam" → "İnleyip feryat etsem şaşılır mı?"

"Bezm-i aşkında rebâb âsâ" → "Aşk meclisinde rebap gibi."



Çihre gül sîne semen çeşm-i mükehhal nergis

Hat çemen gonca dehen ca'd-ı mu'anber sünbül (Bâkî, K. 24/4)

Yüzü gül, göğsü yasemin, sürmeli gözleri nergis gibidir;
Yüzündeki ince tüyler çimenliği, tomurcuk gibi ağzı goncayı, amber kokulu kıvrıcık saçları ise
sümbülü andırır.

Ey sevgili! Yüzün gül, göğsün yasemin, sürmeli gözlerin nergis, ayva tüylerin çimen,
gonca gibi ağzın gonca, amber kokulu kıvrıcık saçların ise sünbül gibidir.

Bahar mevsimi geldiğinde tabiat yeniden canlanır, toprağa can gelir, çiçekler
rengarenk açar. Bâkî bu doğal hadiseyle sevgilinin ergenliğe ulaşması arasında benzerlik
kurmuştur. Sevgilinin ayva tüylerinin belirmesi onun bahar yani ergenlik çağına ulaştığını
gösterir. Hayatının baharındaki sevgili, bahar mevsimini andırır; onun gibi taze ve canlıdır.
Sevgilinin çehresinin güle, göğsünün yasemine, gözünün nergise, ayva tüylerinin çemene,
ağzını goncaya, saçlarının sümbüle benzetildiği beyitte bir çiçek bahçesi tablosu çizilmiş;
güzellik unsurları çiçeklerle tasvir edilmiştir. Beyit bu manada Divan şiirindeki “sevgilinin bir
çiçek bahçesi gibi tasvir edilmesi” geleneğinin güzel örneklerinden biridir.

çihre (yüz) → Gül

Sîne (göğüs/bağır) → Semen (yasemin)

Çeşm-i mükehhâl (sürmeli göz) → Nergis

Hat (ince tüyler/ayva tüyü) → Çemen (yeşillik)

Gonca dehen (tomurcuk gibi ağız) → Gonca

Ca'd-ı mu'anber (amber kokulu kıvrım kıvrım saç) → Sümbül

Öğrenmeyi kolaylaştıran yöntemlerden biri de muhtevaya uygun olarak sınıflandırma yaptıktan sonra bilgileri tablolaştırmaktır. Bu yöntem aynı zamanda öğrenmeyi zevkli hâle getirerek karışıklığı önlemektedir. Yapay zekâyâ yukarıdaki bilgileri tablolaştırması istendiğinde aşağıdaki görsel oluşturulmuştur.

SEVGİLİNİN GÜZELLİK UNSURU	BEYİTTEKİ İFADE	BENZETİLEN ŞEY	ANLAM/İMGE
YÜZ	Çihre	Gül	Güzellik, tazelik, parlaklık
GÖĞÜS/BAĞIR	Sîne	Semen (yasemin)	Beyazlık, zarafet, hoş koku
SÜRMELİ GÖZ	Çeşm-i mükehhâl	Nergis	Mahmur ve etkileyici bakış
AYVA TÜYÜ	Hat	Çemen	İnce yeşil görünüm
AĞIZ	Gonca dehen	Gonca	Küçüklük, narinlik
AMBER KOKULU KIVIRCIK SAÇ	Ca'd-ı mu'anber	Sümbül	Kıvrımlı şekil ve hoş koku



Jâle arakı lâle kadeh gonca sürâhî

Meyhâne çemen kâfir-i hummârı benefşe

(Tacîzâde Ca'fer Çelebi, K.17/ 19)

Çiy, içki; lale, kadeh; gonca, sürahi gibidir. Çimenlik bir meyhanedir; menekşe de onun mahmur ve sarhoş müşterisidir.

Yukarıdaki beyitte yine kelimelerle resmi çizilen bir manzara görülmektedir. Rakı jâle, kadeh lâle, sürahi gonca ve yeşil alanlar meyhane olarak tasvir edilmiştir. Menekşe yapısının eğriliği nedeniyle meyhanenin sarhoşu olarak hayal edilmiştir. Beyitte Divan şiirinin sık görülen "bahar = meclis/meyhane" hayali kurulmuştur. Bahar gelince zevk ve eğlence meclisleri kurulur. Bu beyitte şair doğadaki unsurları içki meclisinin parçalarına dönüştürerek betimlemiştir. Lâlenin şeklinden dolayı kadehe benzetilmesi Divan şiirinde çok yaygın kullanılan bir mazmundur.

jâle: Sabahları yaprak ve çiçeklerde görülen su damlaları, çiy, şebnem [Divan edebiyatında sevgilinin yanak ve dudağındaki ter için mazmun olarak kullanılmıştır] (<https://lugatim.com/>, Erişim: 29.05.2026)

arak: ter, rakı

hummâr: İçkiden sonra gelen baş ağrısı ve sersemlik

Beyitteki Hayaller ve Benzetmeler

UNSUR	BENZETİLDİĞİ ŞEY	SEBEP
JÂLE (ÇİY)	Arak / içki	Parlak ve sıvı oluşu
LÂLE	Kadeh	Kupa biçiminde oluşu
GONCA	Sûrahi	Kapalı ve şişkin görünüşü
ÇEMEN (ÇİMENLİK)	Meyhâne	İçki meclisini andıran bahar ortamı
BENEFŞE	Mahmur sarhoş	Eğik boynu ve koyu rengi



Dile her mûyu bir ejder görünür ol zülfün

Nice bin ejderi bir yerde tahayyül ne belâ (Nef'î, G.5/4)

Gönle, o sevgilinin saçlarının her bir teli bir ejderha gibi görünür. Bir yerde binlerce ejderha tasavvur etmek ne büyük bir beladır!

Ey sevgili! Saçların her bir teliyle gönle bir ejderha gibi görünür, binlerce ejderhayı bir arada hayal etmek ne korkunç bir beladır!

Divan şiirinde sevgilinin saç (zülf) siyahtır, âşıklar arasında fitne çıkarır, onları kendine bağlar. Şair sevgilinin saçını yalnızca bir yılan değil, her teli ayrı bir ejderha olan devasa bir korku olarak hayal etmiştir. Saçın çokluğu ise “bin ejder” olarak tasvir edilmiştir. Böylece âşığın sevgili karşısındaki çaresizliği, saçın esir edici gücü, aşkın korkutucu ama çekici tarafı aynı anda verilmiştir.

zülf (saç) → Kıvrımlı yapısı sebebiyle yılan, ejderhaya benzetilir.

her mûy → Saçın her bir teli.

ejder → Korkutucu, yakalayıcı, yok edici güç.

dil → Gönül, âşkın kalbi.

belâ → Aşkın verdiği acı ve korku.



Zencîr-i zülf bendesini zâhid etme ayb

Divâne oldu ise nola kâfir olmadı (Necâtî G. 588 /2)

Ey zahit! Sevginin saçının zincirine bağlanmış âşığı ayıplama, hor görme! Delirmişse nolmuş, kâfir olmadı ya!

Burada şair, aşk yüzünden perişan olmuş âşığı savunuyor. Zahidin kınamasına karşılık “Evet delirdi ama yine de sevgili uğruna yoldan çıkmadı!” diyerek nükteli bir karşılık veriyor. Sevginin yoğun bir şekilde hissedilmesi hastalık alametidir. Karşı cinsler arasında duyulan aşk kontrolden çıktığı zaman akıl da kontrol edilemez bir hâle gelir. Duygular hâl ve hareketleri tesiri altına alır ve âşık akıyla değil duygularıyla karar vermeye başlar. Bu sebeple Divan şiirinde âşık tipi mecnûn kelimesiyle de karşılanır.

zencîr-i zülf → Sevgilinin saçının zincir gibi bağlayıcı oluşu

bende → Kul, esir

zâhid → Dinin yasak ettiği şeylerden sakınıp buyurdıklarını yerine getiren, dünya işlerine önem vermeyen (kimse) (<https://sozluk.gov.tr/>, Erişim: 29.05.2026). Divan şiirinde aşkı anlamayan kuru, ham sofı olarak tarif edilir.

dîvâne → Aşk yüzünden aklını kaybetmiş âşık

kâfir olmadı → Aşk uğruna delirdi ama inancını kaybetmedi.



Pür iken bâde ile benzer idi ârızına

Ser-nigûn eylediler döndi zenehdâne kadeh (Şeyhülislam Yahya, G37/ 3)

Kadeh, içi şarapla ağzına kadar doluyken senin yanağına benzerdi; onu ters çevirdiler (içip bitirdiler), bu defa da çenendeki çukura döndü.

Klasik şiirimizin kadeh ve sevgili arasında kurduğu zarif görsel ve anlamsal köprülerden biri olan bu beyit dönemin eğlence meclislerindeki bir ritüelle sevgilinin yüz hatları arasında muazzam bir bağlantı kurmuştur.

Dolu kadeh = Yanak (Ârız): Kadeh kırmızı şarapla ağzına kadar doluyken, renginden ve parlaklığından dolayı sevgilinin al al parlayan yanağına benzetilmiştir.

Boş/Ters kadeh = Çene çukuru (Zenehdân): Şarap içilip kadeh masaya ters kapatıldığında (ser-nigûn edildiğinde), kadehin o yuvarlak dip kısmı ve duruşu, sevgilinin çenesindeki yuvarlak, güzel çukuru (gamzeyi) andırır. Kadehin her iki hâli (doluyken de boşken de) şaire her an sevgilinin yüzünü hatırlatmaktadır.





Klasik edebiyatın hikâye ihtiyacını karşılayan mesneviler de (özellikle aşk mesnevileri) bünyelerinde barındırdıkları tasvir ve tahkiye sahneleriyle görselliğe hitap etmektedir. Bu sahneler uygun promptlarla (komut/yönerge) yapay zekâ tarafından görselleştirildiğinde okuyucunun metni anlaması, hâliyle ondan etkilenme oranı artmaktadır. Modern insanın; şiirde geçen kıyafetleri, nesneleri, mekânları mesnevinin kaleme alındığı çağa uygun bir şekilde hayalinde canlandırması her zaman mümkün olmamaktadır. Yapay zekâ bu noktada okuyucunun işini kolaylaştırmaktadır. *Leylâ ve Mecnûn* mesnevisinden alınan bir tasvir sahnesi yapay zekâyâ anlatılmış ardından aşağıdaki görsel elde edilmiştir.

Eydürdi fülân harâbede zâr
Gördüm gezer-idi ol dil-efgâr
Pes atası çün anı işitdi
Tîz durdı revân oğluna yetdi
Gördi gözi yaşlu beñzi çün kâh
Bir deşt-i harâbe içre nâ-gâh
Oturmuş ider figân [u] zârı
Ne 'akl [u] ne sabr u ne karârı
Gözi yaşı kan ruhları zerd
Yoldaşı firâk u hem-demi derd
Başı ayagı açuk perîşân



Yırtuk yakası bu resme ‘uryân

Topraga yüzi gözi bulaşmış

Mihnet ipi boynına dolaşmış

Saçı uzanup gözine yetmiş

Gözi yaşı seyl dizine yetmiş

Atası bu hâl-ile çü gördi

Yırttı yakasın u na’ra urdı

Âh eyledi tökdi gözi yaşın

Mihnet odı yahdı bagrı başın

(Sevdai, Leylâ ile Mecnûn (Kıssa-ı Leylî Birle Mecnûn) 397-406)

Sonuç

21. yüzyıl şehir yapıları göz önüne alındığında on, on beş katlı apartman dairelerine sıkışmış bireylerin gündüz güneşi evinde hissetmesinin, gece yıldızları seyrederek uyumasının imkânsız hâle geldiği görülmektedir. İstisnalar dışında çiçekle, böceklerle, ağaçla yaşamak onları tanıyarak büyümek köyde yaşayanların tadabileceği zevkler arasında kalmıştır. İmparatorluk döneminin sona ermesi ve siyasette meydana gelen gelişmeler de düşünüldüğünde bu çağ insanının divan şiirindeki benzetmeleri, hayal dünyasını kısacası bu şiirin zihin dünyasını anlayamamasının veya anlamakta zorlanmasının sebepleri anlaşılmış olur. Peki edebiyatımızın temelini oluşturan bu şiir anlayışını günümüz okuyucusuna nasıl aktarmalıyız? Neticede kök geleceğe taşınmazsa, gelecek kök üzerine inşa edilmezse sağlam bir kültür ve medeniyetten bahsedilemez. Bu durumda bir milletin tarih sahnesinde hak ettiği konuma gelmesi düşünülemez.

Çalışmanın sonucunda, görsel destekli anlatımın gençlerin Divan şiirine yönelik ilgisini artıracak, beyitlerdeki anlam katmanlarını kavramalarını kolaylaştıracak ve klasik Türk edebiyatına karşı oluşan “anlaşılması zor” algısını azaltabileceği düşünülmüştür. Bu yönüyle çalışma, edebiyat ile görsel sanatları bir araya getirerek klasik metinlerin eğitim ortamlarında daha etkili biçimde kullanılmasına katkı sunmayı amaçlamıştır.

Özellikle edebiyat bölümünde okuyan öğrencilere geleneği en güzel şekilde öğretmek, sunmak yetmemekte bunu onların anlayabileceği kanallarla sunmak büyük önem taşımaktadır. Bilim ve teknolojiyle paralel ilerlemeyen eğitim politikalarının yeni kuşağa hitap etmesi zorlaşmakta hatta imkansızlaşmaktadır. Yapay zekânın ilim ve bilim dünyasına getireceği kolaylıklar göz ardı edilmemelidir. Klasik edebiyatın zihin ve hayal dünyası iyice öğrenildikten sonra anakronizme düşmeden yapay zekâyâ verilen komutlarla bu edebiyatın derinliğine nüfuz edilerek katmanlı yapısı daha iyi anlaşılacaktır. Teknolojinin getirdiği

kolaylıklar bu yönüyle değerlendirilmelidir. Öğrencilere pitoresk beyitler tespit ettirilerek yapay zekâyla bunları görselleştirmeleri ödev olarak verilerek hem bu iş zevkli hâle getirilebilir hem de kültürel mirasın geleceğe taşınmasına katkı sağlanmış olur. Bu şekilde görsel hafızaya hitap edilerek bilgilerin kolayca öğrenilmesi ve daha kalıcı hâle gelmesi sağlanabilir. Etik kurallar çerçevesinde yapılan bu tür çalışmaların daha güzel, verimli ve kapsamlı çalışmaların önünü açacağına inanılmakta; edebiyat ile görsel sanatların birlikte kullanılmasının klasik Türk edebiyatının öğretiminde yeni ve etkili bir yöntem olarak değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akkuş, Metin (2018). Nefi Dîvânı, Ankara: ekitap.kulturturizm.gov.tr
Bayak, Cemal (2019). Sevda'î, Leylâ ile Mecnûn (Kıssa-I Leylî Birle Mecnûn). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. (ekitap.kulturturizm.gov.tr)
Erünsal, İsmail E. (2018). Tâcî-Zâde Ca'fer Çelebi Dîvânı, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. (ekitap.kulturturizm.gov.tr)
Kavruk, Hasan (?). Şeyhülislam Yahyâ Dîvânı (Tenkitli Metin), Ankara: ekitap.kulturturizm.gov.tr
Küçük, Sabahattin (1994). Bâkî Dîvânı (Tenkitli Basım), Ankara: TDK. Yay.

lugatim.com

sozluk.gov.tr

- Yılmaz, Ozan (2015). Necâtî Bey Divânı, Ankara:Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını (Klasik Şiirimizin Zirve Eserleri).

Tasavvuf edebiyatında nefis ve insan eğitimi

*Refika Balcı**

Giriş: Tasavvufta Nefs Kavramı

Tasavvuf ilmi amel, takva ve bilgi üzerine kurulmuştur. Sâliklerin içinde bulunduğu “hal” ve “makam”lara göre birçok tanımı yapılmıştır Tasavvuf haller ilmidir. Sâlikin manevi olarak olgunlaşmasına vesile olarak kalbin keşfine önem verir. Kişinin iç ve dış dünyasının arasında ilişki kurarak varoluşsal nedenleri ele almayı amaçlamaktadır. Tasavvuf bu yönüyle, bireyin içsel tecrübeleri ve ahlâkî dönüşümünü esas alarak sistematik bir yaklaşım sunmaktadır. (Kara, 2014: 277)

Nefs, tasavvuf düşüncesinde insanın temel sorunudur. Çünkü nefis kavramı içsel tekâmül etrafında tezahür etmektedir. Nefs; şehvî, bedeni, zihni duygu ve arzuları kast eder. Nefs terbiye yöntemiyle birey manevi olarak olgunlaşma evresine geçiş yapar. Manevi olarak geliştikçe mertebeden başka bir mertebeye geçmektedir. (Gazzâlî, 2019:11)

Tasavvuf edebiyatı, bireyin manevi olarak olgunlaşmasını sağlamaya yardımcı olur. Nefsin eğitilmesini gelişmesi açısından önemli bir görev üstlenmektedir. Bilhassa Mevlana Celâleddin Rumi eserlerinde bireyin yaşadığı gelişme evresini edebi dil ile ifade etmişlerdir.

Nefsin Tanımı ve Özellikleri

Nefs kavramı, ilahi bir cevherden yaratılmıştır. İyilik ve kötülüğün kaynağı olarak görülür. Hayr ve şevke yönlendirmektedir. Yaşam enerjisi içerisinde arzu ve istek barındırır. Nefs kavramı birçok tanıma sahiptir. Bu tanımlamalar ile sınıflandırmalar yapılmıştır. Her nefis kavramı kendi içerisinde bir âlemdir. Bu âlemlerin bir seyri ve ismi mevcuttur. Her nefis kendi içerisinde başka bir âlem olup her birinin bir ismi, bir seyri vardır. (Gazzâlî; 2019:11-13)

Nefsin İnsan Davranışları Üzerindeki Etkisi

Nefs, insanın içerisindeki arzusunun şehvetin bir bütün halidir. Bu bütünlüğü ortaya çıkaran aktif bir eylemdir. Nefse tabii olan birey topraktan yaratıldığı için zayıf şehvetli ve cahildir. Kendini beğenir ve kendine hayrandır. Tasavvufi çerçeveden bakıldığı zaman bireyin istek ve arzularının kaynağıdır. Nefisteki düşmanlık kontrol altına alınmadığı müddetçe şeytanlık, hırçınlık, her şeye hükmetme arzusu hep var olacaktır. Kontrol altına alındığında ise maneviyatı olgunlaşmaya başlar gerçek mutluluğa kavuşmuş olur.

Nefsin Mertebeleri ve Eğitimsel Anlamı

Her nefis mertebesi ayrı bir olgunlaşma evresidir. Bu mertebelere geçebilmek için bir çok eğitimden geçmek gerekir.

* Iğdır Üniversitesi / İlahiyat Fakültesi balcirefika1998@gmail.com

Nefs-i Emmâre

Nefs-i emmâre, hayvani bir nefis mertebesidir. Çirkin, günah kötü şeyleri emreden nefis türüdür. Bu mertebede şehvâni arzular ön plandadır. (Cebecioğlu, 2009:473).

Bu nefis mertebesiyle ilgili âyet-i kerime'de “(Resûlüm!) Nefsinin arzusunu kendine ilah edinen, Allah'ın bir bilgiye göre saptırdığı, kulağını ve kalbini mühürlediği, gözüne de perde çektiği kimseyi gördün mü? Onu Allah'tan başka kim doğru yola eriştirebilir? Hala ibret almayacak mısınız?” (Câsiye 45/23) insanın nefsinin arzularına yenik düştüğünü anlatmaktadır. Her ne kadar doğru yolu gösterse de kişi nefsinin hakimi altındadır şehvâni duyguları ön plandadır.

Nefs-i Levvâme

Nefs-i levvâme, kınayıcı nefistir. Kişi işlediği günahlardan dolayı zaman zaman pişmanlık duymaktadır. Bu pişmanlıklardan dolayı tevbe eder. Bu mertebeki nefis bazen yasaklara yönlendiren bazen de hayırlı işler ilham eden nefistir.(Cebecioğlu, 2009:474). Kıyamet Sûresi ikinci ayetinde “Hayır, kendi kendini kınayıp duran (pişmanlık duyan) nefse yemin ederim ki...” burada ise levvâme mertebesinde olan birey işlediği hatalardan dolayı kendini kınamaktadır. Pişmanlık duymaktadır.

Nefs-i Mülhime

Nefs-i mülhime, ilham ve keşfin başladığı mertebedir. Doğru ile yanlış ayırt edebileceği irade sınıfıdır. Birey, sevabı günahı Allah'ın ilham ettiği şekilde bilmektedir. İçsel olgunlaşmanın başladığı, davranışlarının güzel ahlâk ile pekiştiği mertebedir.(Yılmaz, 2011:236; Cebecioğlu, 2009:475) Şems Sûresi yedinci ve sekizinci ayette: “ Nefse ve onu düzgün bir biçimde şekillendirip ona kötülük duygusunu ve tâkvayı (iyilik ve sakınma yeteneğini) ilham edene andolsun ki.” Bu âyet-i kerimede kişinin içindeki iyiyi ve kötüyü ayırt etme gücüne eriştiğine işaret eder. İbadet zikirle Allah'a olan aşkı bağlılığı kuvvetlenir.

Nefs-i Mutmainne

Nefs-i mutmainne, bireyin tasavvuf yolculuğundan ulaştığı yüksek makamdır. Kişi dünya ve ahiret dengesini sağlayıp Allah dışında her şeyden uzaklaşarak iç huzuru yakalamaya çalışan bir mertebedir. Bu mertebede kalb her şeyden emin hâldedir. Allah'a giden bu nefis sahibinin kalbi tam ve gerçek bir inanışa sahiptir. (Cebecioğlu, 2009:475). Fecr Sûresinin yirmi yedi ve otuzuncu ayetleri arasında: “Ey huzura kavuşmuş nefis! Sen O'ndan razı, O da senden razı olarak Rabbine dön! (Seçkin) kullarımın arasına katıl ve cennetime gir!” nazil olmuş bu ayette insanların dünya hayatında birçok imtihandan geçmişlerdir. Bu imtihanlara karşı imanlı ve sebat ile karşılaşmışlardır. Böylelikle içsel olgunluğa ulaşmış ve manevi açıdan yeni nefis mertebesiyle müjdelenmiştir.

Nefs-i Râdıye

Nefs-i Râdıye' de kişi, ruhsal olgunluğa erişip Allah'a tamamen teslimiyetle bağlandığı nefis mertebesidir. Hoşnut kalan nefistir. Nefis, her şeyden memnün, hiçbir şeyden şikayet etmez. Allah'ın iradesine tabii olmuş bir nefistir. Bundan dolayı kendisinde güzel ahlaklar zuhur eder. Fecr Sûresi yirmi sekizinci ayetinde: “ “Ey huzura kavuşmuş nefis! Sen O'ndan razı, O da senden razı olarak Rabbine dön!” nazil olan ayette kulun, Allah'tan gelen her şeye razı olduğu büyük bir teslimiyetle Allah'a tabii olduğuna işaret eder. (Çelik, 2018, 21-44; Cebecioğlu, 2009, 475)

Nefs-i Mardıyye

Nefs-i Mardıyye, kendisinden razı olunan bir nefis mertebesidir. Kusurları effederek, güzel düşünen, güzel gören şefkatli bir nefistir. Allah için seven koruyan kollayan, herkeste bulunmayan özelliklere sahiptir. Çünkü Allah'a bu nefsi mertebesinde olan kişilere özel izin verdiği kadarıyla gayb sırlarına vâkıf olma özelliği vermiştir. (Uludağ, 2012:271; Cebecioğlu, 2009:474)

Nefs-i Kâmile

Olgun nefis demektir. Sâlik, bu nefis mertebesinde bütün marifet ve kemal sıfatlarına sahip olmuştur. Manevi olgunluğa erişmiş, irşâd edebilecek yetkinliğe ulaşmıştır. (Gündüz, 1984:229; Cebecioğlu, 2009:474)

Tasavvufta Nefs Terbiyesi Yöntemleri

Manevi olgunluğa erişebilmek için belli başlı eğitimlere tabii olmak gerekir. Bu eğitimler neticesinde nefis mertebelerinde sınıf atlayabilirsiniz.

Riyazet ve Mücâhede

Tasavvufi düşüncede, riyazet ve mücâhede temel taşlar olarak kabul edilmektedir. Çünkü riyazet; nefsin olgunlaşması için kişinin arzu ve isteklerini bilinçli şekilde kontrol altına alarak eğitmeyi amaçlamaktadır.(Uludağ, 2012:293) Mücâhede ise; bireyin kontrol altına aldığı nefsi Allah'a hissedilen nefisle birleşirir. O nefis sonucu çıkan duyguların sağlam ve doğru şekilde kurulmasını ifade eder. (Cebecioğlu, 2012:448)

Bu süre zarfında birey, nefsin istek ve arzularını dizginleştirmeye çalışır. birey, nefisini yönlendirerek içsel yolculuğuna başlar.

Zikir ve Murakebe

Zikir, Allah'ı bütün benliği ve içtenliğiyle zikretmesidir. Birey, Allah'ı zikrederek kalbindeki dünyevi kirlenden arınmasını ifade etmektedir. kişinin kalbini dünyevi kirlilikten arındırmasını ifade etmektedir. (Uludağ, 2012:385) Murakebe ise, gözetlemek, kontrol etmek demektir. Tasavvufi düşüncede Allah'ın kişiyi her daim gözetmekte olduğunu ve kişinin davranışlarını düzeltip kontrol etmesini ifade etmektedir. (Uludağ, 2012: 253)

Bu yöntemler aracılığıyla, birey dış dünyadan sıyrılmaya başlamaktadır. İç dünyaya yönlenerken davranışlarının farkına varıp düzelme imkanı bulmaktadır.

Sohbet ve Mürşid Etkisi

Tasavvufi eğitimde mürşid, bireyin manevi yolculuktaki kılavuzudur. Allah'ın ahlakını kendisine destür edinen mürşid, kendisine tabii olan müridini de bu eğitime almak istemektedir. Mürşid ile kurulan bağ ile birey, davranışlarındaki yanlışlıkların farkına varır ve daha isabetli yönelimler geliştirmesine katkı sağlamaktadır. (Kara, 2014,170-173.)

Sohbet ise tasavvufi bilgileri istekli olan müritlere muhabbet esnasında özel olarak aktarılmasıdır. Birey bu sohbet esnasında edindiği bilgileri özümsemesine katkı sağlayan eğitim yöntemidir.

Sabır ve Süreklilik

Nefsi terbiye etmek için uzun bir zaman dilimi gereklidir. Bu arzu ve isteklerden vazgeçebilmek için büyük bir sebat gereklidir. Sabır ise bu eğitimi tamamlayabilmek için temel eğitim metodlarından biri olarak kabul edilir. (Gazzâli, 2019; 9-15)

Bu sabır sürecini tamamlayabilmek için süreklilik gerekmektedir. Bu süreklilik ise bu sabır sürecinin sistemli şekilde çaba göstererek sürecin istikrarlı olmasını sağlamaktadır. .(Kara, 2014;220)

Kur'an-ı Kerim ve Hadislerde Nefs Anlayışı

Kur'an-ı Kerim'de nefis kavramı, kişinin ahlâkî davranışlarının inşa edilmesinde, manevi gelişimi ve içsel dönüşümü gösteren temel unsurlardan biridir. (Avşar, 2025; 494-506)

Şems Suresi'nde *"Nefse ve onu düzenleyene; ona fücürünü ve takvasını ilham edene andolsun."* buyurulmaktadır. Bu ayet, Allah'ın insanı belli fıtrat üzerine yarattığını, iyiye meyilli olduğu gibi kötülüğe de meyilli olduğunu söylemektedir.

Aynı surenin devamında yer alan ayette ise *"Nefsini arındıran kurtuluşa ermiştir."* (Şems Suresi 91/ 9)buyurulmaktadır. Bu ayette ise birey nefsini kontrol altına alıp terbiye eğitimlerini tamamlayarak içsel dönüşümü tamamlamış olur. Böylelikle kişi müjdelenen kurtuluşa mazhar olmaktadır.

Kur'an-ı Kerim'de nefsin olumlu yönlerini işaret eden ayetler olduğu kadar olumsuz yönlerine de işaret eden ayetler bulunmaktadır..Nitekim Yusuf Suresi'nde *"Şüphesiz nefis daima kötülüğü emreder"* (Yusuf Suresi 12/ 53) buyurulmaktadır. Bu ayette, nefsi sürekli olarak kontrol edilmediği takdirde insanı yalnızca meylettirebileceğini ifade etmektedir.

Fecr Suresi'nde ise *"Ey huzura ermiş nefis! Sen O'ndan razı, O da senden razı olarak Rabbine dön!"* (Fecr Suresi 89/ 27-28) hitâbı bireyin nefsi eğiterek Allah'ın razı olacağı kullardan olacağını ifade etmektedir.

Hadislerde de nefis ile mücadele önemli yer tutmaktadır. Hz. Peygamber'in *"Gerçek mücahid, nefsiyle mücadele edendir."* (Tirmizi, *"Cihad"*, 2sözü, kişinin en büyük savaşın içsel dönüşümle iç dünyasına karşı yaptığı savaşın önemini vurgulamaktadır.

"Akıllı kişi, nefsini hesaba çeken ve ölüm sonrası için hazırlık yapandır." (Sahih-i Müslim, *"Birr"*, 107)bu hadisi şerifte ise kişi sürekli olarak nefsini ve davranışlarını muhasebe etmesini gerektiğini ve yaşamının sadece dünya hayatı ile sınırlı olmadığını yaptıklarının ebed-i âlemde hesaba çekileceği için tedbirli olması gerektiğini ifade etmektedir.

Nefsin kontrol altına alınmasına yönelik bir diğer önemli hadis ise şu şekildedir: *"Kuvvetli kimse, güreşte başkalarını yenen değil; öfkelenildiği zaman nefsine hâkim olandır."* bu hadiste ise bize nefsi terbiye etmek için sadece ibadetle yeterli değildir aynı zamanda günlük davranışlarda da ilgili olduğunu söylemektedir.

Bu hadisi şerifleri toplu olarak değerlendirdiğimiz zaman bize nefsin eğitilmesinin sadece kişisel bir süreç olmadığını göstermektedir. Bireyin içsel dönüşümü, maneviyat yönü ve ahlâkî davranışlarının şekillenmesinde de belirleyici rol oynadığı anlaşılmaktadır.

* Şems Suresi 91/ 7-8

Tasavvuf edebiyatında sembolik anlatım ve hikaye yoluyla eğitim

Sembolik Anlatımın Mahiyeti ve İşlevi

Tasavvuf edebiyatı, mücerret hakikatleri direkt eğitici üslup yerine sembolik mecazî bir anlatımı tercih etmektedir. Bu tercih sanatsal zevk ile birlikte eğitsel bir anlam taşımaktadır. Kullanılan işaret ve semboller kavramların anlaşılabilir kalıcılığı arttırmaktadır. (Schimmel, 2001; 25-30)

Tasavvuf metinlerinde sıklıkla karşılaşılan “ayna, yol, ışık ve karanlık” gibi semboller, insanın içsel yolculuğunu ve maneviyatını temsil eder. Örneğin “ayna” kalbi, “pas” ise nefsin kirletici etkisini ifade eder. Metinlerde verilmek istenilen mesaj simgeler aracılığıyla dolaylı olarak verilmektedir. (Schimmel, 2001; 25-30)

Hikâye Yoluyla Eğitim: Kurgu ve Öğreticilik

Hikâyeler vasıtasıyla birey empati yapmaya yönlendirilir. Bakış açısını değiştirmesine vesile olur. Duygusal bağ kurup didaktik işlev ile kalıcılığı arttırarak eğitimin en etkili yöntemini öne çıkarmaktadır. Kullandığı yöntemler vasıtasıyla anlatı özelliği ile birlikte öğretim yöntemi niteliği taşımaktadır. (Bruner, 2011:80-93.)

Bu çerçeve içerisinde Mevlana Celaleddin Rumi’nin *Mesnevi*’si, hikaye temelli eğitimin en güçlü örneklerinden biri olarak gösterilebilir. Hikâyelerde kullanılan semboller aracılığıyla bireylerin nefis ile olan mücadelelerini, manevi ve içsel dönüşümlerini ele alarak kişinin bakış açısını genişletmektedir. Böylelikle hikâyelerde bireye anlam katmanları sunarak istenilen sonuca ulaşmasına yardımcı olmaktadır. (Rumi,1998)

Örnek Analiz: “Karanlıkta Fil” Hikâyesi

“Karanlıktaki Odadaki Fil” hikâyesinde karanlık bir odada sınırlı bakış açısıyla insanlar fili tanımaya çalışmaktadır. İnsanlar dokundukları yerleri hafızalarında benzeyen nesnelere benzeterek fili tasvir etmeye çalışırlar.

Hikâyenin eğitsel yönü, bakış açılarının farklı olması sebebiyle herkesin doğrusu kendisine göredir. Gerçek doğruya ulaşabilmek için o farklı bakış açılarının bütününe bakarak ulaşabileceğini; parça parça bilgilerin ise sadece yanıltacağını göstermeyi amaçlamaktadır. (Chittick, 2003, 64-70)

Karakterlerin Eğitsel Temsili

Tasavvufi hikâyelerde karakterler, olay zincirini öğeleri olmakla birlikte imgesel anlatım taşıyan öğeleri de temsil etmektedir. Bu imgesel anlatımda karakterler aracılığıyla bireyin nefsanî mücadelesini içsel dünyasında yaşadığı hissiyatları somut bir anlatımla tasvir etmektedir. Örnek olarak “Aslan ve Tavşan” hikâyesinde aslan; nefse olan eğilimini, var olan gücünü gelişigüzel şekilde kullandığını temsil eder. Tavşan ise sahip olunan akıllı rehber edinip bilinçli davranmayı temsil etmektedir. Yapılan bu karşılaştırma kişinin sahip olduğu akıl-güç dengesini ifade etmektedir.

Dolaylı Eğitim ve Aktif Öğrenme

Tasavvuf edebiyatında metinlerde kullanılan semboller ve hikâyeler vasıtasıyla anlam aktarımı yapılır. Kullanılan bu yöntem modern eğitim anlayışından “*aktif öğrenme*” olarak benzerlik göstermektedir. Okuyucu edindiği bilgiler üzerinde düşünmesini sağlar. Yeniden inşa edilen bilgiler sayesinde okuyucu sorumluluk almaya başlar. (Aydede, Kesercioğlu, 2012:37-49)

Dolaylı eğitim ise okuyucunun beyin fırtınası yapmasına olanak sağlar. Eleştirel düşünme becerisi ve farklı bakış açısı kazandırır. (Vygotsky, 2004:84-90)

İçsel Eğitim Modeli

Bireyin içsel anlam arayışını dışsal dünyasında buluşturan eğitim modelidir. Bu eğitim modelindeki amaç, kişinin bir hedef belirleyip zihinsel enerji ve duygusal yönelimlerle davranışa dönüştürmeyi amaçlamaktadır. (Fidan, 2025:145-168)

Bu yönüyle tasavvuf edebiyatı, bireyi bütüncül olarak ele almaktadır. Birey bu eğitim sürecinde; öz disiplin, kendi öz değerinin farkına vararak çok yönlü bir kişiliğe sahip olur. (Hökelekli, 2013:165-170)

Bütüncül Eğitim Yaklaşımı

Bu eğitim yaklaşımında *denge katılım* ve *bağlantı* önemlidir. Kişinin eğitiminde sadece bir olay üzerinden değil; bulunduğu ortam, içinde bulunduğu doğal çevreyi bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Farkındalık oluşturarak her türden okuyucunun doyum noktasına ulaşmasına katkı sağlamaktadır. (Schimmel, 2001:60-65)

Sonuç

Tasavvuf, nefis kavramı çerçevesinde insan eğitimini ele almıştır. Bu eğitim süreci içerisinde bireyin içsel gelişimi ve manevi olgunlaşması incelenmektedir. Bu çalışmada ise sembolik anlatım ve hikâyeler aracılığıyla nefis terbiyesini ele alınmıştır. Kişinin manevi olgunlaşması ve güzel ahlak sahibi olabilmesini sistemli eğitim anlayışını sunmaktadır.

Tasavvuf edebiyatında kullanılan eğitim yöntemleri bireyde farklı bakış açısı kazandırmıştır. Yeni fikirler üretmesine yardımcı olmaktadır. Birey kendi öz değerinin farkına varıp nefisini tanıyıp kontrol altına almayı hedeflemektedir. Öğrenme sürecindeki aktif katılımı sayesinde içsel dönümü başlamaktadır.

Sonuç olarak tasavvufî düşüncedeki nefis kavramı ile tasavvuf edebiyatındaki semboller insan eğitimi açısından olanak sağlar. Edebiyattaki çok katmanlı eğitim modeli sunarak insanın kendini keşfetmesine olgunlaştırma ve geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu model, günümüz eğitim anlayışları açısından değerlendirildiğinde, bireyin yalnızca bilgi edinmesi değil aynı zamanda anlam üretmesini ve ahlâkî bir kimlik inşa etmesini hedefleyen önemli bir bakış açısı ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Avşar, A. (2025). "Kur'ân'da Nefsin Mertebeleri, Kavramsal Analiz ve Tefsir Geleneğindeki Yorumlar", International Academic Social Resources Journal, Vol:10, Issue:6; pp:494-506.
- Aydede M., Kesercioğlu T., 2012, *Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37-49.
- Aydın, M.S (2011), *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, - Pegem Yayınları
- Bruner, J. (2011), *Eğitim Süresi*, Say Yayıncılık
- Can, Ş. (2016), *Mesnevî Tercümesi*, Neşriyat Yayınları, .c.II,
- Cebecioğlu, E. 2009, *Tasavvuf Terimleri ve Deyimler Sözlüğü*, Ağaç Kitapevi Yayınları.
- Chittick, W. (2003), *Tasavvuf Düşüncesi*, İz Yayıncılık
- Çelik, İ., & Yıldırım, B. (2018). Halvetiyye geleneğinde etvâr-ı seba/nefsin mertebeleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 86, 21-44.
- Elaldı Ş., 2023. *Bütünsel Eğitim*. Eğitim Bilimleri Araştırmaları, Harun Şahin & Ayberk Bostan Sarıoğlu, Lyon, 1-24.
- Gazzali, İ. (2013), *İhyâ'ü 'Ulûmi'd-Din*, Dergâh Yayınları, c.III
- Gündüz, İ. (1984). *Gümüşhanevi Ahmed Ziyaüddin Hayatı, Eserleri, Tarikat Anlayışı ve Halidiyye Tarikatı*, İstanbul: Seha Neşriyat.
- Hançerlioğlu, O. (1977), *Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar*, İstanbul. Remzi Kitapevi.
- Hökekleli, H. (2013), *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları
- İmam Bûsîrî, (1977), *Kaside-i Bürde*, Tercüme ve Şerheden: Âbidin Paşa, *Tercüme ve Şerh-i Kasîde-i Bürde*, sad. Ömer Faruk Harman, 26-27.
- Kaplan, M. (2004), *Edebiyat Tahlilleri*, Dergâh Yayınları
- Kara, M. (2014), *Tasavvuf ve Tarikatlar Tarihi*, Dergâh Yayınları.
- Mustafa Fidan, 2025. *İçsel Motivasyon için Metaforik Bir Sınıf Yönetim Modeli: Mutlu Kedi Öğrenme Motivasyonu*, Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 145-168.
- Nasr, S. (2008), *İslam Maneviyatı*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Schimmel, A. (2001), *İslam'ın Mistik Boyutları*, İstanbul: Kabcacı Yayınları
- Shihadeh, A. (2016), *Fahreddin Râzî'de Gayeci Ahlak*, çev. Selime Çınar ve Kübra Şenel, Nobel Yayınları.
- Uludağ, S. (2012), *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, Kabcacı Yayınları
- Vygotsky, L. (2004), *Zihinsel Gelişim*, İletişim Yayınları
- YILMAZ H. Kamil, (2011) *Anahatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*, Ensar Neşriyat,

Kısasü'l Enbiyâ'da geçen din ve inançla ilgili söz varlığı

Büşranur Aslan*

Giriş

Ercilasun, Harezmi Türkçesini bir yazı dili olarak Kuzey Doğu Türkçesi içerisinde değerlendirir (Ercilasun, 2012: 369). Harezmi Türkçesi, Karahanlı Türkçesine dayalı olarak batıda Aral ve Hazal arasında kurulup gelişmiştir. 13. yüzyılda Oğuz ve Kıpçak Türkçelerinin de etkisi ile gelişen Orta Asya İslâmi Türk yazı dilinin ikinci aşamasıdır (Gülensoy, 2000: 113). Harezmi, asıl itibarıyla Türk olmayıp sonradan Türk unsurlarının göçü neticesinde Türkleşmiştir. Kanglı, Kıpçak ve Oğuz boylarının bölgeye yerleşmesi ile Harezmi Türkçesi şekillenmiştir. Harezmi sözünün Türk diline ait bir dönemi temsil etmesi Ali Şir Nevai'nin Mecalisü'n-Nefâis adlı eserinde, bilgin Hüseyin Harezmi'den bahsetmesi ile ortaya çıkmıştır (Ata, 2002:13). Köprülü, 5. yüzyılda Oğuzlar'la onlara yakın Türkmenler'in ve yine Oğuzlar'a dil bakımından yakınlığı bulunan Kıpçak unsurlarının Harezmi Türkçesinin oluşumunda rol oynadığını söyler. Hatta Kalaçlar, Kimaklar, Bayavutlar, Kanglılar'dan oluşan Türk unsurları hem bölgenin Türkleşmesinde hem de bu sahada Türkçenin gelişmesinde etkili olmuşlardır. "Harezmi'deki edebî Türkçenin teşekkülünde, Kanglı Lehçesinden başka Selçuklular devrindeki Oğuzca ve Hakaniye Türkçesi de tesir etmiştir (Köprülü, 1986: 201-202)." A. Caferoğlu, Müşterek Orta Asya Türkçesinin içinde yer alan Harezmi Türkçesinin oluşum şekli hakkında benzer bilgileri verir. Harezmi Türkçesinin teşekkülünde bölgedeki Türk boyları doğrudan etkili olmuştur. Kanglılar, Harezmi'de devlet idaresinde, diğer Türk boylarından daha hâkim bir noktada yer almışlardır. Cengiz Han'la olan savaş sırasında bu boya ait kimselerin şehir valileri olarak anıldığı bilinmektedir. Harezmi'nin Türkleşmesinde etkin rolleri bulunan Yimek ve Bayavut'lar da yine Kanglı Boyuna dâhildir (Caferoğlu, 1984:109-110).

Harezmi Türkçesinin Orta Asya Türk edebiyat dillerinin tarihi içinde özel bir devre olduğunu ilk kez A. N. Samoyloviç ortaya atmıştır. Bir geçiş dili vasfı ile Harezmi Türkçesi, Karahanlı Türkçesi ile Çağatayca arasında yer almıştır (Eckmann, 2011: 2). Aysu Ata V. Bartold' un Harezmi ile Çağatay Türkçesine dair tespitlerinden bahsederek bir geçiş devresi olduğu fikrini yineler (Ata, 2002:14). Harezmi'de, 13. yüzyıldan itibaren gelişen İslâmi Türk Edebiyatına, Moğol istilasından sonra 14. yüzyılda Altın Ordu sahası da dâhil olmuştur. Harezmi'den Altın Ordu'ya gelen şair ve yazarlar burada Türk yazı dilini yaymışlar, Kıpçak sahasında yeni bir yazı dili oluşturmuşlardır. Bu kadar geniş bir sahada varlık gösteren ve farklı Türk lehçeleri ile de karışmış olan Harezmi Türkçesi sınıflandırmada değişik adlandırmalara maruz kalmıştır. Araştırmacılar, eserleri bazen Karahanlı ya da Çağatay Türkçesi içerisinde değerlendirirken bazen de bu döneme ait eserlerin dili için Oğuz-Kıpçak Türkçesi ifadesini kullanmışlardır. Janos Eckmann'a göre (Nehcü'l-Feradis hariç) eserlerin telif tarihinden daha sonra istinsah edilmiş olmaları bu metinlerin dil yönünden değerlendirilmelerini zorlaştırmaktadır (Eckmann, 1988: 175). Henüz Harezmi Türkçesi ile Harezmi-Altınordu Türkçesi arasındaki farkı gösteren ölçütler ortaya konulamamıştır (Ata, 2002: 17).

* Arş. Gör. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, busranuraslan@ksu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4779-1658

Harezmi Dönemi'nin önemli eserlerinden biri olan Kısasü'l- Enbiyâ, adından da anlaşılacağı üzere peygamber kıssalarını konu almaktadır. Başta Hz. Muhammed olmak üzere İslam dininin doğruladığı diğer peygamberlerin kıssaları ile 'Avac bin 'Annak, Harut ve Marut gibi kıssaları da içermektedir. Ancak kıssaların işlenişinde Kur'an'ın yanı sıra diğer kutsal kitaplardan da faydalanıldığı görülmektedir (Ata, 2019: 12).

Nasirü'd-dîn bin Burhanü'd-dîn Rabguzî tarafından yazılmış ve Nasirü'ddîn Tok Buğa'ya sunulmuştur. 1310 (h.710) yılında yazılan ve peygamber kıssalarından oluşan eser aynı zamanda bir "siyer" özelliği taşımaktadır. Eserde Arapça ve Türkçe şiirler de bulunmaktadır. Toplamda 484 dizeden ibaret 43 Türkçe şiir mevcuttur. Peygamberlere ve din büyüklerine yazılan kasidelerden başka tabiat, aşk ve burçlarla ilgili gazellere de yer verilmiştir (Ata, 2002: 17-18). Fuat Köprülü'ye göre eser konusu ve yazılışı bakımından İslâmiyet'i yeni kabul etmiş basit zihniyetlerin ihtiyacını karşılayacak niteliktedir. Eserde, Hz. Muhammed'in, Çâr-Yâr'ın, Hasan ve Hüseyin'in menkıbeleri, Anak, Harut, ve Marut, Ashab-ı Kehf kıssaları gibi birçok anlatım bulunmaktadır. Köprülü, ayrıca bu anlatılanların Rabguzî tarafından kendinden önceki Arapça kaynaklardan alındığını söyler (Köprülü, 1986: 287). Ahmet Caferoğlu, eseri Kaşgar şivesinin en karakteristik örneklerinden biri ve Kutadgu Bilig'e en yakın dil ürünü olarak kabul eder. Eser ilk kez İlminskiy tarafından Petersburg ve Kazan'daki nüshalarla şahısların elinde bulunan nüshalar üzerine yapılan karşılaştırmalardan sonra 1859'da yayımlanmıştır (Caferoğlu, 1984: II-86).

Kur'an-ı Kerim'de -üçü ihtilâflı olmak üzere- yirmi sekiz peygamberin adı geçmekte, isimleri ve kıssaları bildirilmeyen daha birçok peygamberin bulunduğu da belirtilmektedir (en-Nisâ 4/164; el-Mü'min 40/78). İsmen zikredilen peygamberlerin bir kısmının hayat hikâyeleri ve tebliğ faaliyetleri daha çok ders ve ibret verici yönleriyle ayrıntılı biçimde, bir kısmının kıssaları ise özet olarak nakledilmektedir. Kur'an'da Âdem, İbrâhim, Yûsuf, Mûsâ ve İsâ gibi peygamberlerin kıssaları oldukça tafsîlâtlı olarak verilmektedir. Bunun yanında muhtelif peygamberlerin, çeşitli şahısların ve kavimlerin kıssaları, ayrıca Kur'an'ın geldiği dönemde vuku bulan bazı olaylar da Kur'an'da yer almaktadır. Kıssaları Kur'an'da anlatılan peygamberlerin ve diğer bazı kişilerin, ayrıca kavim ve olayların büyük bir kısmı Tevrat ve İncil'de de nakledilmektedir. Dolayısıyla kıssaların birçoğu İslâm'ın geldiği dönemde yahudi ve hristiyanlarca bilinip anlatılmakta, özellikle yahudilerle bir arada yaşayan Araplar'ca da bilinmekteydi (İslam ansiklopedisi).

Rabguzi, Harezmi bölgesinde bir idari birimin kadısıdır. Kendi dönemine kadar kısasü'l-enbiyâ türü kitapların bolluğundan söz etse de bu türde Türkçe ilk kitabın ona ait olduğunu söyleyebiliriz. Rabguzi'nin Kısasü'l-Enbiyâ adlı eserinin Türkçe yazılmış kıssalardan farkı nazma fazlasıyla yer vermesi. Rabguzi'nin kaynak eser olarak kabul edilmesinin bir nedeni de yazıldığı dil. Bir tarafta Karahanlı Türkçesi özellikleri ile yeni şekillenmeye başlayan Çağatay Türkçesi özelliklerinin diğer tarafta yeni oluşmaya başlayan Batı Türkçesinin harman olduğu bir Türkçe ile kıssaları anlatmış Rabguzi (Ata, 2019: 5-6).

Kısasü'l-Enbiyâ gerek peygamberlerin kıssalarını nakletmesi gerekse dini temellere dayanması sebebiyle din ve inanç konusunda önemli veriler sunmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın temelini din ve inanca dayalı söz varlığı oluşturmaktadır.

İnceleme

Allah'ın Varlığı ve Sıfatları İle İlgili Söz Varlığı

'abdu'llâh: Allah'ın kulu

aḥad: bir ve tek olan Allah

aḥsenü'l-ḥâlikin: Allah

'alim: çok bilen, Allah'ın sıfatlarından biri
'ālimü'l-esrār: sırları bilen, Allah
āmennā: amenna, inandık
barla-: Allah'ın varlığını kabul etmek
birle-: Allah'ın birliğini kabul etmek, tevhit etmek
celil: Allah; ulu, yüce, yüksek
ḥablu'llāh: Allah'ın ipi
ḥaḳ(k): 2) Allah
ḥalīḳ: yaratan, yaratıcı, Allah
ḥalīḳīn: yaratıcılar
hibetu'llāh: Allah'ın lütfu
hidāyet: Hak yolunu arama, doğru yola girme
hidāyetlīḡ: hidayetli
ḥüdāy: Allah
ilāhī: Allah'ım
ilāh: tanrı
ilāhe: kadın tanrı
isticābet: duanın Allah katında kabul edilmesi
istidrāc: Allah'ın kâfirleri yola getirmek için derece derece artırarak nimet ve ihsanda bulunması
mālikü'l-mülūk: Allah
ma'aza'llāh: Allah korusun, esirgesin
maḡfiret: Allah'ın günahları bağışlaması
melik: hükümdar, Allah
mevlī: Mevla, Allah
muḡarrar: Allah'a adanmış olan
rab(b): Rab, Allah
raḡmān: merhamet eden, Allah'ın sıfatlarından biri
şamed: ulu, daim Allah
şānī: yaratan, yaratıcı, Allah
tanḡrı: Tanrı, Allah
tanḡrılıḡ: tanrılık
tekbīr: "Allahu ekber" demek
tesbīḡ: Allah'ı övme
uḡan: Allah, kadir
va'llāhi: Allah'a ant olsun ki

va'llāhu 'alem: Allah bilir

va'llāhu 'alem bî'ş-şavāb: doğrusunu Allah bilir

va'llāhu ekber: yüce Allah'a ant olsun ki

zū'l-celāl ve'l-ekrem: kerem ve ululuk sahibi, Allah

Peygamber ve peygamberlik ile ilgili söz varlığı

āhirü'n-nebi: son peygamber Hz. Muhammed

bedr-i hıttā-i vefā: vefa ülkesinin dolunayı. Hz. Muhammed

beytü'r-risāle: peygamberlik meskeni

ehl-i beyt: Hz. Muhammed'in yakın akrabası olanlar

ehl-i sünnet: Hz. Muhammed'le sahabelerine itikatta uyanlar

enbiyā: enbiya, peygamberler; peygamber

fahr-ı 'ālem: alemin övüncü, Hz. Muhammed

hadīs: hadis

halife: halife

halifelik: halifelik

hilāfet: halifelik

ibnül'llāh: Allah'ın oğlu. Hz. İsa

kābe kavseyn: iki kaşın arasındaki uzaklık, miraçta Hz. Muhammed'in Allah'a yakınlığına kinaye

mi'rāc: miraç, Hz. Muhammed'in göğe çıkışı

mu'izze'd-din: dinin izzet ve ikram edicisi, Hz. Muhammed'in lakabı

mürsel: peygamber

nebī: peygamber

nübüvvet: peygamberlik

peygamber: peygamber

peygamberlik: peygamberlik

resūl: resul

rūhu'llāh: Hz. İsa

şalavāt: Hz. Muhammed'e edilen dualar

vahy: vahiy, Allah tarafından peygambere gönderilen emir

yalav/ waç: peygamber

yalav/ waçlık: peygamberlik, risalet

za'n-nūn: Yunus Peygamber'in lakabı

zebihu'llāh: İsmail ve İshak Peygambeler'in lakabı

zu'n-nüreyn: Hz. Osman'ın lakabı

Ölüm ve Ahiret İle İlgili Söz Varlığı

āḥiret: ahiret
āḥirü'z-zamān: ahir zaman; öte dünya, ahiret
'araṣāt: mahşer yeri
'adn: cennet
āḥir-i 'ömr: ölüm vakti
behişt: cennet
cennāt-ı 'adn: cennet bahçeleri
cennet: cennet
düzaḥ: cehennem
ecel: ecel, vade
ferište: melek
ferište'î: bir ferişte
feriştelik: feriştelik, meleklik
ğayb: gaip, bilinmeyen, gizli olan; ölüm, ahiret
gūr: mezar, kabir
güristān: mezarlık
ḥulle: cennette giyilen elbise
ḥūr: huri, cennet kızları
ḳabr: kabir, mezar
kefen: kefen
kefenlig: kefene sarılmış
kefenlik: kefenlik
kevneyn: iki alem, maddi ve manevi alem
kevser: cennetteki havuzun adı, kevser
ḳiyāmet: kıyamet
laḥd: kabir, mezar
mahşer: mahşer, kıyamette ölümlerin dirilip toplanacakları yer
mevt: ölüm
mezār: mezar
muṣallā: cenazenin konulduğu taş
şırāt: sırat köprüsü
siccīn: cehennemde bir vadi
sin: mezar
tamuğ: cehennem
tamuğluğ: cehennemlik, cehenneme girecek olan

tamuğluk: cehennemlik

uçmağ: cennet

uçmağlık: cennete girecek olan, cennetlik; cennette olanlar

uçmağlık: cennetlik

uşmağ: cennet

uştmağ: bk. uçmağ, uşmağ

‘ukbī: ahiret

İnanç ve İbadet İle İlgili Söz Varlığı

‘ābid: ibadet eden, tapan, tapınan

‘afv: af, bağışlama

andık: ant içmek

ant/ṭ/d: ant, yemin

‘āṣi: asi, günahkâr

‘ayb: ayıp, günah, suç

bağışla-: bağışlamak, affetmek; ihsan etmek, lütfetmek

bi-namāz: namaz kılmayan

buyruk: buyruk, emir

bütük: iman eden, inanan, sofu

cāyiz: olabilir, olur, İslam’ın yasaklamadığı

cühūd: yahudi

cühūdlik: yahudilik

cünüb: kirlenmiş, ibadet yapamayacak durumda olma

cüzāmlık: cüzzamlı

diyānet: dindarlık

dīn: din, şariat

dinlik: dinli, dine mensup

emr: emir, buyruk

emr-i ma’rūf: bilinen emir

farīzā: farz

farz: farz

fāşık: Allah’ın emirlerini tanımayan, günahkâr

fāşıkā: (kadın için) fasık

günāh: günah

ḥac(c): hac

ḥacī: hacı, hac vazifesini yerine getiren

ḥamd: hamt, şükür
ḥarām: haram
ḥatne: sünnet
‘ibādet: ibadet
‘ibādetlīg: ibadet eden
imān: iman
imānlīg: iman sahibi, iman eden
imānsız: imansız, kâfir
imām: imam, hoca
imāmet: imamlık
imāmetlik: imamlık
inanç: inanç
İncil: incil
İslām: İslam
İslāmluğ: müslüman
İslāmsız: kâfir
istiğfār: istiğfar, tövbe etme
i’tikād: inanç, inanma
i’tikādlīg: itikatlī, inançlı
i’tikādsız: itikatsız, inançsız, imansız
kâfir: kâfir, iman etmeyen
kāfire: kadın kâfir
kāfirlik: kâfirlik
kāvur: kâfir, müslüman olmayan
keffāret: günahları örten, yok eden sadaka ve oruç
kirām: kerem sahipleri
küffār: kâfirler
küfr: küfür, imansızlık
la’in: lanetlenmiş, melun
ma’bed: mabet, ibadet edilen yer
ma’būd: ibadet olunan, tapınılan
maḥrem: haram
ma’şiyetlīg: günahkâr
mel’un: melun, lanet edilmiş
mel’üne: (kadın için) lanetlenmiş

meş'arü'l-ḥarām: haramı bildiren, anlatan
mezheblîğ: mezhebi olan
mūğ: ateşe tapan, Zerdüş
muḥarrem: kamer takviminin birinci ayı; haram olan, yasaklanmış
muvaḥḥid: Allah'ın birliğine inanan
mü'min: mümin, iman eden
mü'mināt: müminler
mü'mine: kadın mümin
müstehab: farz ve vacibin dışında sevabı olan amel
müsülmān: müslüman
müsülmānlık: İslamiyet, Müslümanlık
müşrik: Allah'a ortak koşan, kâfir
namāz: namaz
namāzlığ: namaz kılan
şalāt: namaz
şavma'a: ibadethane, tekke, zaviye
secde: secde
secde-gāh: secde edilen yer
sevāb: sevap
sücūd: secde etme
sünnet: sünnet
sunnī: sünnet ehli
şerī 'at: şariat, din kaideleri
şirk: müşriklik, Allah'a ortak koşma
tapuğsuz: ibadetsiz
tehlīl: İslam'da tevhidi ifade eden "la ilahe illallah" sözünü tekrarlama
tevbe: tövbe
tevḥīd: tevhit, Allah'ın varlığına ve birliğine inanmak
'umre: umre
'umretü'l-każā: kaza umresi
va'z: vaaz, dini öğüt
vebāl: vebal, günah
zekāt: zekāt
ṭā 'at: taat, ibadet

Dini Kitaplar ve Bölümleri İle İlgili Söz Varlığı

āyāt: ayetler

āyet: ayet

āyete'l-kürsi: Bakara suresinin 225. ayetini teşkil eden kısım

kelāmu'llāh: Kur'an

kitāb-ı kādīm: Kur'an-ı Kerim

ḡur'ān: Kur'an

ḡur'ān-ḡān: Kur'an okuyan

muḡrī: Kur'an okuyan, şarkıcı

muşhaf: Kur'an

müfessir: Kur'an'ın manasını şerh eden

sūretü'l- 'asr: Kur'an'ın 103. suresi

sūretü'l-bakara: Kur'an'ın 2.suresi

sūretü'l-enfāl: Kur'an'ın 8. suresi

sūretü'l-en'ām: Kur'an'ın 6. suresi

sūretü'l-iḡlāş: Kur'an'ın 112. suresi

sūretü'l-mu'avvizeteyn: Kur'an'ın 110 ve 113.sureleri

taḡiyyāt: hayır dualar; namazın ka'idelerinde okunan "ettehiyyatü" duası

Melekler ve Diğer Yaratıklar İle İlgili Söz Varlığı

cabbār-ı 'ālem: alemin cebredicisi. Mikail'in lakabı

cin(n): cin

deccāl: kıyamete zuhur edeceği ve İsa tarafından öldürüleceği kabul edilen yaratık

'ifrit: cin tayfasının kötü ve korkunç bir cinsi

ḡābizü'l-ervāḡ: ruhları alan, Azrail

melā'ik: melekler

mele'-i a'lā: büyük meleklerin toplandığı yer

melek: melek

melekü/e'l-mevt: ölüm meleği, Azrail

melek-i muḡarreb: (Allah'a yakınlığından dolayı) Cebrail

melekūt: ruhların ve meleklerin alemi

muḡarreb: Allah'a yakın olan, Allah'a yakın olan melek

mümkir ve nekīr: ahirette suale çekecek melekler

rızvān: cennetin kapıcısı olan büyük melek

rūḡu'l-emīn: Cebrail

şeyātīn: şeytanlar

şeyṡān: şeytan

Dini Şahsiyetler İle İlgili Söz Varlığı

cihādîğ: cihada katılan kişi 1

dā'î: dua eden, duacı

evliyā: evliya

faḳîh: fıkıh alimi

muttaḳî: takva sahibi, günah ve haramdan sakınan

mü'ezzin: müezzin

pārsā: dindar, sofu

şahābe: sahabe

şeyḥ: şeyh

Dini Önemli Günler İle İlgili Söz Varlığı

ādine: cuma günü

'arefe: arefe, dini bayramlardan bir önceki gün

'āşūr: Muharrem ayının onuncu günü

ramazān: ramazan

Dini Yerler/Mekânlar İle İlgili Söz Varlığı

but-ḥāne: puthane

ḳible: kible, secde edilecek yer, yön

maḥfîl: camilerde müezzinler için ayrılmış biraz yüksekçe yer

menāre: minare

mescidü'l-ḥarām: Mekke'deki Kâbe-i şerif

mescid-i mu'azzam: Kâbe-i şerif

minber: minber

Diğer Dini Terimler

āmin: amin, ya Rab duamızı kabul eyle

but: put

cāhiliyyet: İslam'dan önceki devir

cihād: cihat, din uğruna yapılan savaş

çalma: sarık

du'ā:

fetvā: fetva

ğazāt: savaş, din uğruna yapılan savaş

ğufrān: rahmet, merhamet

ğusl: gusül

imāme: başa sarılan sarık, tolga, miğfer

każā: mukadderatın ortaya çıkması; kaza, vaktinde yerine getirilemeyen ibadetin sonradan yapılması

ķismet: kısmet

murdār: murdar, pis, İslami esaslara göre kesilmemiş hayvan

nūr: nur

nūrānī: nurlu

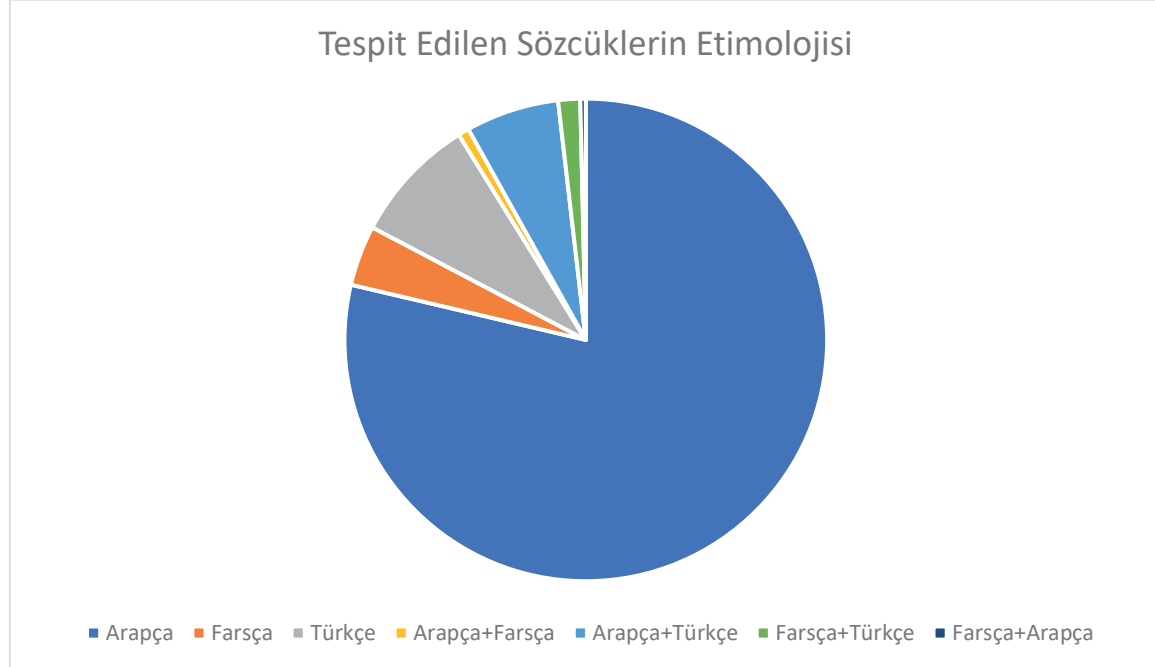
şadaķa: sadaka

şadaķāt: sadakalar

Sonuç

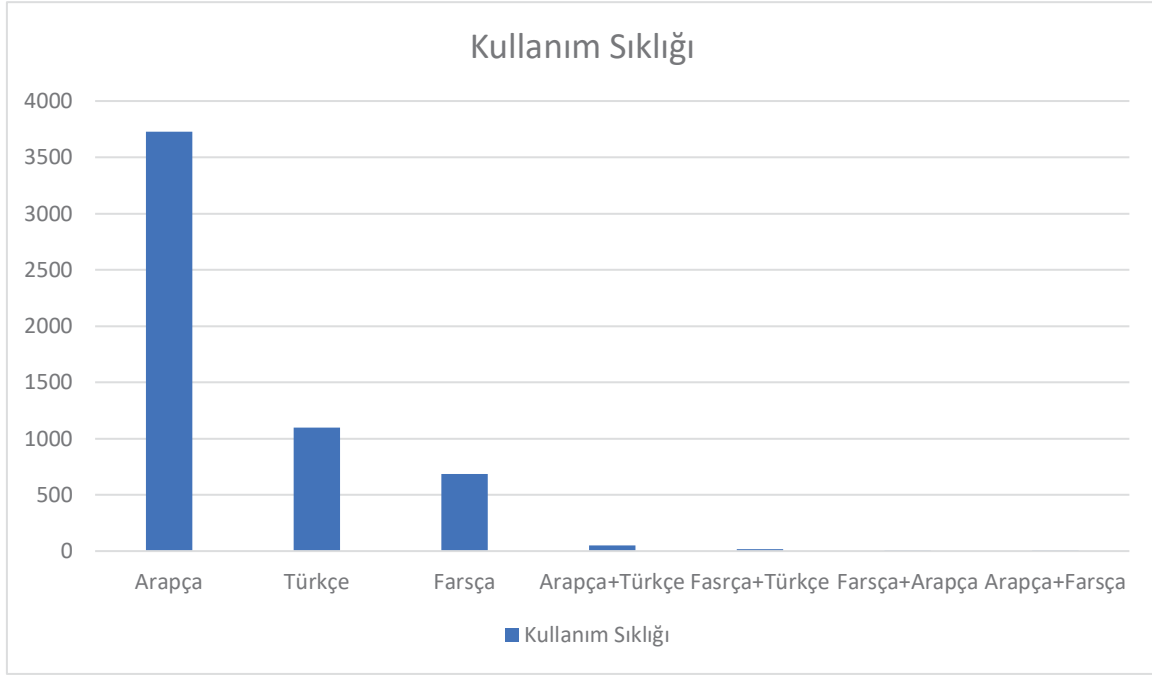
Kısasü'l-Enbiyâ'da din ve inanca dair 272 söz varlığı unsuru tespit edilmiştir. Tespit edilen söz varlığı unsurları 10 farklı başlığa ayrılarak sınıflandırılmıştır. Allah'ın Varlığı ve Sıfatları İle İlgili Söz Varlığı 42 tane, Peygamber ve Peygamberlik İle İlgili Söz Varlığı 29 tane, Ölüm ve Ahiret İle İlgili Söz Varlığı 42 tane, İnanç ve İbadet İle İlgili Söz Varlığı 96 tane, Dini Kitaplar ve Bölümleri İle İlgili Söz Varlığı 17 tane, Melekler ve Diğer Yaratıklar İle İlgili Söz Varlığı 17 tane, Dini Şahsiyetler İle İlgili Söz Varlığı 9 tane, Dini Önemli Günler İle İlgili Söz Varlığı 4 tane, Dini Yerler/Mekânlar İle İlgili Söz Varlığı 7 tane, Diğer Dini Terimler 18 tane olarak tasnif edilmiştir. Söz varlığı unsuru olarak en fazla 96 madde ile "İnanç ve İbadet İle İlgili Söz Varlığı" başlığında tespit edilmiştir.

Tespit edilen sözcüklerin etimolojisine bakıldığında Arapça 214, Farsça 11, Türkçe 23, Arapça+ Farsça 2, Arapça+ Türkçe 17, Farsça+ Türkçe 4, Farsça+ Arapça 1 tane olarak tespit edilmiştir. Sözcüklerin etimolojik dağılımını gösteren grafik ise şöyledir:



Grafiğe bakıldığında 214 kelime ile Arapça sözcükler toplamın %79'unu oluşturmaktadır. Bu durumun temel nedeni İslamiyet'in kabulü ile birlikte Arapça sözcük sayısının dile girmesidir. İslâmiyet'in kabulünden sonra ilim, şiir ve edebiyatta büyük bir gelişme oldu. Hârizmşah unvanına sahip müslüman hükümdarlar âlim, şair ve edipleri himaye ettiler. Hârizm halkı da ilme düşküncü, zenginleri medrese ve kütüphaneler yaptırarak ilim ve kültürün gelişmesine katkıda bulunuyorlardı (<https://islamansiklopedisi.org.tr/harizm>)

Genellikle yüksek eğilimde olan Farsça sözcükler, Kısasü'l-Enbiyâ'da 11 sözcük ile Türkçe sözcük sayısının (23 sözcük) gerisinde kalmıştır. Orta Türkçe devresine dâhil edilen Harezmi Türkçesi Altın Ordu bölgesini de içine alan bir yazı dilidir. Harezmi dilinde Moğolcadan Arapça ve Farsçaya uzanan ve gittikçe artan bir kelime dağarcığı da etkisini göstermiştir. Bu dillerin tesirine rağmen milli kültüre ve Türk diline olan bağlılık eserlerde kendini belli etmektedir (Gülensoy, 2000: 112-113).



Türkçe Sözlük'te sıklık "Dildeki bir birimin kullanım oranı" olarak tanımlanmaktadır (2017:). Bir derlem bağlamında sıklıktan söz edildiğinde ise burada anlatılmak istenen örneğe, çeşit ve başsözcük ve benzeri öğelerin bu derlemde kaç kez gerçekleştiği, bu derlemde bu öğelerle kaç kere karşılaşıldığıdır (Aksan ve Yaldir, 2011: 378). Çalışmada tespit edilen söz varlığı öğelerinin etimolojik olarak kullanım sıklığını ortaya çıkarmak amacıyla sözcük sayımı yapılarak sözcüğün etimolojik olarak kaç kere kullanıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen söz varlığı unsurlarının etimolojik olarak kullanım sıklığına bakıldığında Arapça 3728, Türkçe 1096, Farsça 684, Arapça+ Türkçe 51, Farsça+ Türkçe 17, Farsça+ Arapça 1, Arapça+ Farsça 2 kere kullanılmıştır. Grafikteki nicel veriler incelendiğinde diller arası etkileşimin ve ödünçlemenin kullanım yoğunluğu üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir. En yüksek kullanım sıklığına sahip unsur 3728 tekrarlanma oranı ile Arapça kökenli kelimelerdir. Bu durum, incelenen metnin tematik yapısının Arapça kökenli unsurların yoğun olarak kullanıldığı bir döneme ait olduğunu göstermektedir. Türkçe kökenli sözcükler 1096 kullanım ile ikinci sırada yer alırken, bu oranı 684 kullanım ile Farsça kökenli sözcükler takip etmektedir. Grafik incelendiğinde dillerin sadece yalın halleriyle değil, Arapça+ Türkçe, Farsça+ Türkçe vb. gibi birleşik yapılarla da temsil edildiği görülmektedir. Ancak bu birleşik yapıların kullanım sıklığı, yalın kökenlere oranla oldukça düşük oranda kalmaktadır.

Kısasü'l-Enbiyâ'nın içeriği değerlendirildiğinde genel olarak dini ve didaktik konuların ele alındığı görülmektedir. Bu bakımdan dönemin kültürel yapısı hakkında bilgiler edinilmektedir. Moğol istilasından sonra bölgedeki kültürel gelişme devam etmektedir.

Kısasü'l-Enbiyâ'nın dini-didaktik içeriği ve yazıldığı dönem, Arapça kökenli unsurların hem çeşit hem de kullanım sıklığı açısından baskın olmasını doğrudan etkilemiştir. Dönem itibarıyla Arapça ve Farsçanın Türk dili üzerindeki etkisi giderek artsa da, Kısasü'l-Enbiyâ'da Türk diline olan bağlılık net bir şekilde görülmektedir. Eser, İslami kültürün yanı sıra geleneksel Türk kültürünün de yaşatıldığını ve korunduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Aksan, Y., & Yaldir, Y. (2011, 377-387)). *Türkçe sözcüklerinin nicel betimlemesi. (türkçe sözlüğün niceliksel bir açıklaması)*. [Sözlü bildiri]. 24. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı, Ankara, Türkiye.
- Ata, A. (2019). *Kısasü'l-enbiyâ (peygamber kıssaları) giriş-metin-dizin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ata, A. (2019). *Kısasü'l-enbiyâ (peygamber kıssaları) tıpkıbasım*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ata, Aysu (2002). *Harezmi-altınordu türkçesi*, Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Caferoğlu, Ahmet (1984). *Türk dili tarihi C.II*, Enderun Kitabevi.
- Eckmann, Janos (2011). *Harezmi, kıpçak ve çağatay türkçesi üzerine araştırmalar*, (hızl. Osman Fikri Sertkaya), Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, Ahmet B. (2012). *Türk dili tarihi*, Akçağ Yayınları.
- Gülensoy, Tuncer (2000). *Türkçe el kitabı*, Akçağ Yayınları.
- Köprülü, Fuat (1986). *Türk edebiyatı tarihi*, Ötüken Neşriyat.
- Türkçe sözlük* (2017). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İslam ansiklopedisi. Erişim Mayıs 15, 2026, (<https://islamansiklopedisi.org.tr/kisas-i-enbiya>)

Ebü'l-Hasan Harakânî'nin *Divân-ı Kebîr*'deki manevi gölgesi

Gülcan Abbasoğulları*

Giriş

Bu çalışma, Mevlânâ'nın *Divân-ı Kebîr* (Divân-ı Şems) adlı eserinde Ebü'l-Hasan Harakânî'ye yer verip vermediğini tespit etmeyi, şayet varsa bu atıfların hangi bağlamsal düzlemde ve ne tür bir semantik çerçevede ele alındığını çözümlemeyi amaçlamaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerine dayanan bu çalışmada, veri toplama sürecinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Mevlânâ'nın *Divân-ı Kebîr* adlı eserinin Abdülbâkî Gölpınarlı tarafından yapılan çevirisi inceleme kapsamına alınmış olup Mevlânâ Müzesi Müzelik Yazma Kitaplar arasındaki *Divân-ı Kebîr* ciltlerinin tıpkıbasımı ile desteklenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Analiz sürecinde önce Harakânî'nin adının/künyesinin geçtiği yerler tespit edilmiş, ardından hangi metafor ve konular etrafında durulduğu incelenmiştir.

Ebü'l-Hasan Harakânî ve Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'yi ayrı ayrı ele alan çalışmaların yanı sıra, aralarındaki manevi ve düşünsel baği merkeze alan müşterek araştırmalar da yapılmıştır. Her iki sufi ile ilgili müşterek yapılan çalışmalarda Harakânî, bilhassa Mevlânâ'nın *Mesnevî*'sinden hareketle konu edilmiştir. Ancak bu çalışmada öncelikle Harakânî'nin kısaca hayatı ve şahsiyetinden, önemli şahsiyetler üzerindeki etkisinden ve Mevlânâ üzerindeki tesirinden bahsedildikten sonra Mevlânâ'nın *Divân-ı Kebîr* adlı eserinde Harakânî'nin yeri izah edilmeye çalışılmıştır.

Ebü'l-Hasan Harakânî'nin kısaca hayatı ve şahsiyeti

Asıl adı Ali bin Ahmed bin Cafer, künyesi Ebü'l-Hasan olan Harakânî milattan sonra 963 yılında Bistâm'a bağlı Harakân köyünde çiftçi bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir (el-Hamevî, 1977: 360; Minovi, 1372: 10-185; Uludağ, 1997: 94; Schimmel, 2001: 100; Çiftçi, 2004: 29, 32-33, 49). Geçimini şahsi çabasıyla elde etmeyi bir dervişlik ilkesi olarak benimseyen Harakânî hayat mecrasında, çobanlık, çiftçilik, kervan taşıyıcılığı, bahçıvanlık ve türbedarlık gibi işlerle meşgul olmuştur. Ona atfedilen "Allah'ı, merkebimle meşgul iken buldum." ifadesinden anlaşılacağı üzere meşgul olduğu bu işlerin tasavvufi makamları kat etmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Yine Ebü Yezid Tayfûr Bistâmî'nin (ö. 234/848) ruhaniyetinin etkisiyle Bistâmî dergâhında bir süre türbedârlik yaptığı sırada tasavvufi terbiyesini almış. Kendisinden 191 yıl önce vefat eden Bayezid Bistâmî'nin manevi rehberliğinde Üveysî yolla batınî ilimleri tahsil etmiştir (Kantarıcı, 2001: 11; Maral, 2017: 214). Attar, Bistâmî'nin Harakan köyünden geçtiği sırada buradan çıkacak Harakânî'ye işaret etmiş, onunla ilgili bilgiler vermiştir (Attar, 2007: 592; Çiftçi, 2004: 307). Harakânî'nin ümmî olduğu ve müşahadeye dayanan vehbî bir ilme sahip olduğu görüşünü benimseyenler olsa da (Gök, 2014: 113-115) zahiri ilimler açısından Âmul ve Taberistan bölgelerinde tanınan İslam âlimi

* Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Edebiyatı Ana Bilim Dalı, gulcan-019@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3490-4193>

Ebû'l-Abbas el-Kassâb el-Amulî'den (ö. 409/1018) ders aldığı, burada çağdaşı olan Ebû Abdullah el-Dastânî (ö. 417/1026) ve Ebû Saîd Ebû'l-Hayr (ö. 440/1048) gibi şahsiyetlerle birlikte kendini yetiştirdiği ve hocalarıyla bilhassa Kelâmî hususlar üzerine fikir alışverişinde bulunduğu rivayetleri de bulunmaktadır (Attar, 2007: 627, 633; akt. Çiftçi, 2004: 77-78, 98-99; Muhammed b. Münevver, 1339-1345, 49-50).

Türklerin Anadolu'yu fethi sırasında Horasan bölgesi sadece askeri değil aynı zamanda siyasi ve içtimai olarak da mühim bir konumdaydı. Anadolu Gazileri (Gâziyân-ı Rum) arasında gazalarda mücadele eden Horasan erenleri (Abdalân-ı Rum) de bu sürece katkı sunanlardandı. Harakânî'nin de Selçuklular zamanında Anadolu'ya yapılan akınlarda seferlerde bulunduğuna dair rivayetler, onun tarihsel şahsiyetine dair bilgiler sunmaktadır (Özkaya, 2012: 55; Barkan, 1993: 11).

Harakânî'nin evli olduğu, Hasan ve Ahmed adlarında iki çocuğu bulunduğu bilinmektedir (Gök, 2014: 115). Yine milattan sonra 1034 yılında vefat ettiği bilinen Harakânî'nin vefat yerine dair iki farklı görüş vardır. Bunlardan ilki onun kabrinin Bistâm'a bağlı olan Harakan'da yani kendi köyünde ya da yakınlarında olduğu yönündedir (el-Hamevî, 1977: 360; Kazvînî, 1969: 363; De Bruijn, 2002: 236). İkincisi ise Osmanlı kaynaklarından hareketle işaret edilen Kars şehridir. Kaynaklara göre, III. Murad'ın veziri olan Lala Mustafa Paşa Güney Kafkasya seferi vesilesiyle Kars şehrine gelmiş ve Kars Kalesinin tamiri esnasında Harakânî'nin kabrinin bulunduğu yere kubbeli bir türbe inşa ettirmiştir (Âlî, 2000: 335; Eravcı, 2005: 169; Çiftçi, 2004, 63; Kırzioğlu, 1958: 526-527).

Harakânî'ye nisbet edilen *Nûru'l-ulûm*, *Esrâr-ı sulûk*, *Fakr-nâme*, *Hidayetnâme*, *Beşâretnâme* ve *Münâcât* adlarında eserler bulunmaktadır (Çiftçi, 2004: 37-41).

Ebû'l-Hasan Harakânî'nin Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî ve bazı önemli şahsiyetler üzerindeki etkisi

Anadolu tasavvuf düşüncesinin önemli simalarından olan Ebû'l-Hasan Harakânî, pek çok mutasavvıf, âlim ve devlet adamı üzerinde derin izler bırakmış bir şahsiyettir. Harakânî, Yesevî, Bektâşî, Mevlevî, Nakşî, Halvetî ve Kadirî tariklerine kaynaklık etmiştir (Gök, 2014: 117). Hoca Ahmed Yesevî'nin kurucusu olduğu Yesevîlik'te Hz. Peygamber'e dayanan sülûk silsilesinin üç kolunda da Harakânî bulunmaktadır. Ayrıca Harakânî'nin Anadolu'nun fethi sürecindeki Alperenlik hasleti, Yesevî'ye ve Anadolu dervişlerine sirayet etmiştir (Üzüm, 2013: 97-98). Harakânî'nin müşşidi Bistâmî'den aldığı manevi miras, Yusuf Hemedânî ve Ahmed Yesevî üzerinden Hacı Bektaş Velî'ye ulaşmıştır. Hatta Mevlânâ'nın *Mesnevî*'sinde yer alan menkıbede Harakânî'nin aslana binerek yılanı kamçılamaının, Hacı Bektaş'ın *Vilayetnâmesi*'nde de yer alan ortak bir motif olması bu bağı görebilmek açısından dikkate değer bir husus olmuştur (Baki, 2011: 205).

Harakânî'nin insanın hakikatine bakışı ve cihanşümül hoşgörü ilkesi Yunus Emre'nin düşüncesinin temelini oluşturmıştır. Harakânî'nin "*Her kim bu dergâha gelirse ekmeğini veriniz, inancını sormayınız*" şiarı Yunus'da "*Yaratılanı hoş gör, Yaratandan ötürü*" şeklinde yankı bulmuştur. Harakânî'nin "*Bana seni gerek*" deyişi Yunus'un dilinde olgunlaşmıştır. Harakânî'nin benlikten geçişi ve kemâle erişti vurguladığı "*Ana rahminde yandım, dünyaya gelince eridim, bîluğ çağına gelince ihtiyarladım.*" sözleri Yunus'da "*Hamdım, piştım, yandım.*" diye duyulmuştur (Üzüm, 2013: 96, 103; Seyhan, 2014: 87). Gazzâlî (ö. 505/1111), Hemedânî (ö. 535/1140), Necmeddin Dâye (ö. 654/1256), Attâr (ö. 618/1221) gibi sûfîleri de derinden etkilemiştir (Üzüm, 2013: 97). Ebû Saîd Ebû'l-Hayr ve talebeleri Hâce Abdullah Ensârî el-Herevî (ö. 481/1089), Ebû'l-Kâsım el-Cürcânî (ö. 450/105) gibi şahsiyetler onun yolunu

devam ettirmiş. Hatta Harakânî'nin, şeyhi el-Kassâb'ı geçtiğini söyleyen Herevî (ö. 481/1089), "Hadis, ilim (Kur'ân) ve Şeriat'ta (fıkıh) şeyhlerim çoktur. Fakat tasavvuf ve hakikatte benim pîrim Şeyh Ebû'l-Hasan Harakânî'dir. Eğer onu görmeseydim hakikati nasıl öğrenirdim?" demiştir (Yazıcı ve Uludağ, 1998: 222-226; Yılmaz, 2000: 123-124).

Harakânî, İbn Sina (ö. 428/1037) ve Gazneli Mahmud (ö. 421/1030) gibi ilim ve devlet adamlarına da tesir etmiştir. İbn Sina'nın Harakânî'yi ziyaret etmiş olduğu bir menkıbede yer almakta, Gazneli Mahmud'un onu ziyaret ettiği ve sözlerini dinlediği rivayet edilmektedir (Akkuş, 2019: 361-363).

Bilhassa Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin (ö. 672/1273) hayatında Harakânî'nin etkisi belirgindir. Mevlânâ'nın *Mesnevî*'yi yazmasındaki asıl maksadın seçkin erlerin hâllerini hikâye etmek olduğu söylenmiştir (Firüzanfer, 1997: 394). Eserinde menakıblarını anlattığı seçkin erlerden biri de Ebû'l-Hasan Harakânî'dir. Harakânî'nin menkıbevi şahsiyetine dair çeşitli anlatılarda bulunan Mevlânâ *Mesnevî*'sinde Harakânî ile ilgili iki menkıbeye yer vermiştir.

Bunlardan birinde anlatılır ki, bir derviş Harakânî'yi ziyaret etmek için uzak yoldan gelir. Evlin kapısını çaldığında şeyhin eşi çıkar ve kocasını ağır sözlerle zemmeder, dervişe onun evde olmadığını söyler. Derviş, Harakânî'yi bulmak için ormana doğru gittiğinde, Harakânî'nin bir aslanın üzerine odun yüklediğini ve aslanı bir hizmetçi gibi kullandığını görür. Derviş şaşkınlıkla evdeki eşinin kötü muamelesini ona sorar. Harakânî ise şu cevabı verir: "Biz evdeki o 'kurdun' (huysuz eşin) kahrına sabrettiğimiz için, Allah da bu aslanı bize boyun eğdirdi." (Mevlânâ, 2010: 396-400). *Tezkiretü'l-Evlîyâ* rivayetinde *Mesnevî*'de derviş denilen bu kişinin İbn Sînâ olduğu ifade edilmiştir (Attar, 2007: 597). Ayrıca buradaki aslan metaforu Mevlânâ'nın *Divân-ı Kebîr*'inde de Harakânî ile ilgili terennümlerine ışık tutmaktadır. Bu husus ileride örnek mısralar üzerinden izah edilecektir.

İkinci menkıbe ise, Bayezid Bistâmî'nin Harakânî'dan bir dost kokusu aldığını söylediği, Harakan köyünde manevi bir sultanın doğup yetişeceğini haber verdiği ve onun vasıflarını anlattığı bir rivayettir. Bu rivayete göre Bistâmî bu kişinin kendisini geçeceğini haber vermiş, müridlerinden birinin bu kişinin kim olduğunu sorması üzerine ise onun adının Ebû'l-Hasan olduğunu söylemiştir. Mevlânâ, *Mesnevî*'sinde yer verdiği bu rivayetle keşf ve ilham yöntemine vurgu yapmış, esasen Bistâmî ile olan ruhânî bağ koku metaforu üzerinden izah ederek tasavvuf geleneğindeki Üveysilik düşüncesini Harakânî'ye dayandırmıştır. Harakânî'nin kendisinden yıllar önce yaşamış, zahiren hiç görmediği Bistâmî'nin manevi terbiyesinden geçtiğinin belirtilmesi, Bistâmî'ye nispet edilen Tayfûriyye'nin, aşk, vecd, cezbe ve sekri öne çıkaran bir tasavvuf cereyanı olması dolayısıyla hem Harakânî hem de onu takip eden Mevlânâ tasavvuftaki aşk, vecd ve cezbeyi esas alan "Tarîk-i Şuttâr" ehliendir. Yani Harakânî meşrebi itibarıyla de Mevlânâ'yı etkilemiştir. (Mevlânâ, 1991: 147; Necmeddin-i Kübra, 1998: 40-44; Kızıler, 2025: 65-86).

Mesnevî'sinde Harakânî'yi "Şeyh-i Din" olarak nitelendirmek suretiyle manevi mürşid olarak telakki eden Mevlânâ, onun ulvi bir şahsiyet oluşuna ve nefis terbiyesi ile mertebeleri kat edişine dair bilgiler vermektedir. Mevlânâ, Harakânî'yi taliplere rehberlik eden kâmil bir insan, kutub, öz, dünyada ve ahirette şah, cismi yeryüzünde yanan bir mum, Hakk'ın mumu, Hakk'ın emr-i ma'rufu, tertemiz bir deniz, gönül ve din hastalıklarının tabibi, varlığından fani olmuş, zahit, ârif ve müttaki bir zat olarak nitelendirmiştir (Gürer, 2020: 151-170). Ayrıca onu Hz. Nuh ve Hz. İbrahim gibi peygamberlere de benzetmiştir (Çiftçi, 2005: 570).

Bundan sonra Mevlânâ'nın *Divân-ı Kebîr* adlı eserinde Ebû'l-Hasan Harakânî'nin yeri konu edilecektir.

Divân-ı Kebîr'de Ebû'l-Hasan Harakânî

Hem Ebû'l-Hasan Harakânî'nin hem de Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin "Tarîk-i Şüttâr" ehlerinden olduklarına dair daha önce vurgu yapılmıştı. Kimi sufilere göre, Hakk'ı tanımanın yolu üçtür. Bunlar; zahiri ibadetlerin artırılmasını gözeten "Tarîk-i ahyâr", hem Hak hem de halk içerisinde ihlasla kalbi saflaştırmayı gözeten "Tarîk-i ebrâr", aşk, cezbe, muhabbet ve vecdi gözeten "Tarîk-i şüttâr" yoludur (Necmeddin-i Kübra, 1998: 40-44; Kuşeyrî, 1999: 21).

Cezbe, sözlükte "kendine çekmek, yaklaştırmak" mânâsına gelmekle beraber, "kulu Hakk'a yaklaştıran ilâhî inâyet", "Allah'ın kişiyi Kendine çektiği, Dostu edindiği ve daimî bir biçimde Huzur'unda tuttuğu bir hâl" olarak tanımlanmaktadır (Kâşânî, 2015: 185; Koltas, 2017: 126). Bu çekimin neticesinde kul dünyevi bağlarından kopup aşka vâsıl olur. Bu mertebede çoğu sâlik, sahv (uyanıklık) hâline dönüş yapamaz. Aşkta sabit olanlara ve muhtaç oldukları şeyleri çabasız bir şekilde Hakk'ın ihsanıyla elde edenlere "mezcûb" denir. Ebû Yezid el-Bestâmî'nin "*Ben istenilen, Sen isteyensin.*" şeklinde ifade ettiği makamdaki kişidir. Arapça "mecnun", Farsça "dîvâne" olarak adlandırılan kişiler ise, dış âlemle bağını kesecek şekilde aşk ve cezbeyle kapılanlar, aşkın hükmü altına girmek suretiyle aklını kaybedenlerdir. Sekrin üstün gelişi sebebiyle genel adab ve şer'i hükümlerden berîdirler. Mezcûb ve mecnun arasındaki fark da budur. Delilerin ise mizaç bozukluklarından kaynaklanan hâlleri var olup yöneliş ve gayeleri bulunmamaktadır. Nefsini anlık olarak idrak etseler de idraklerinde hak ile bâtil birbirine karışmıştır (İbn Arabî, 2007: 263; Kâşânî, 2015: 485; İbn Haldun, 2007: 309; Koltas, 2017: 123-124; Ayverdi, 2008: 516). Mevlânâ'nın *Divân-ı Kebîr*'inde Harakânî'yi zikrettiği yerlerde de, aşk, cezbe ve sekr hâlini öne çıkardığı görülmekte olup ilgili eserinin 33 numaralı gazelinde, "*Yorulmuş, perişan delileri gör, varlık bağından kurtulanlara bak, aşka gönül verenleri seyret.*" deyişiyle yukarıda tasnif edilen deli, dîvâne ve mezcûba işaret edilmiştir.

Tasavvufi mecaz olarak saki, "bir yudumu bin tane zühd ve takva davranışından daha üstün olan ilâhî aşkı simgeleyen şarap; mürşid, mürşid-i kâmil, şeyh, pîr-i kâmil, pîr-i tarîkat, insan-ı kâmil gibi tasavvuf büyüklerini; feyz veren, bütün feyz ve sevginin kaynağı olan feyyâz-ı mutlak, Allah'ı; Hak sarhoşu olduğunda güzelliğe örnek oluşturan görüntüler anlamlarını taşımaktadır. Meyhanedeki sâki, insanı nasıl maddî aşkın yoluna çekiyorsa, tasavvufta da mürşit-i kâmil tasavvufa intisap eden kişiye ilâhî aşk yolunda ilerletmek için yol gösterir ve çeşitli tavsiyelerde bulunur şeklinde bir bağlantı kurulmuştur." (Üstüner 2007: 318). Tasavvufi mecaz olarak kadeh, manevi hâl, cezbe, şevk, vecd, ruhi zevk anlamlarına gelmektedir. Allah'ın mümin gönüllere sığıdığı düşüncesinden hareketle kadeh âşığın gönlünü yahut mürşidin (sâkî) talibe telkin ettiği "ismullah"ın, kadehin içine konulan şarap ise ilâhî aşkın sembolüdür (Cebecioğlu, 2014, 260; Kurnaz 1993: 42). "Sâlikî mest eden vahdet şarabının kadehi; Allah ile en yakın olunan vakit; haller ve davranışları temsil etmektedir." (Üstüner 2007: 105-118). Meyhane Hakk'a münacat edilen, ilâhî aşk şarabının içildiği yeri sembolize eder. Burada ilâhî aşkın coşkusuyla insan mest olur. Bu mestlik bir bakıma manevi bir uyanıklık hâlidir. Hakikat yolunda bir araç olarak görülen şarabın özü üzumdür, fakat görülmez. Üzümün şarap içinde eriyişi gibi, âşık da ilâhî aşkın ateşinde yok olur (Akarpınar, 2005: 32; Erbay, 2016: 103). Aşk şarabı kadehe dolduktan sonra yani sülûk yolunda ilerleme kat edildikçe ermiş zatlarla manevi bir beraberlik hâsıl olduğunu Mevlânâ bir rubaisinde şöyle anlatır: "*Senin aşk şarabını, kadehimize doldurdukları zaman, bu cihanın gizlenmiş ermişleri kalkar, görünürler. Hem kötülüklerden çekinen, temiz kalan imanlı kişiler, bize saygı gösterir, hem bütün*

harabatta bulunanlar, bize dokunmadan kaçınırlar.” (Erbay, 2016: 104-105). Mevlânâ aşağıda yer verilen 33 numaralı gazelinin mısralarında, “*Bugşâ zi destem ân resen, berbend pâ-y-i Bûl-Hasen / Pur deh kadeh râ tâ ki men, ser râ bineşnâsem zi pâ*” yani “Elimden şu ipi çöz de Ebû’l Hasan’ın ayağına bağla, kadehi sun da başımı, ayağımı kaybedeyim gitsin.” diyerek, akıl bağından kurtulup aşka bağlanmayı Harakânî’ye bağlanmak olarak ifade etmiştir. Saki, şarap, kadeh metaforlarıyla ilahi aşkın sebep olduğu manevi sarhoşluğu (sekr) kuvvetli bir şekilde dile getirmiştir. Ayrıca kadehin, ayak kelimesi ile eş anlamlı kullanılması sebebiyle tevriyeli bir kullanım da görülmektedir.

می ده گزافه ساقیا تا کم شود خوف و رجا	گردن بزن اندیشه را ما از کجا او از کجا
پیش آر نوشانوش را از بیخ برکن هوش را	آن عیش بی روپوش را از بند هستی برگشا
در مجلس ما سرخوش آ برقع ز چهره برگشا	زان سان که اول آمدی ای یفعل الله ما پشا
دیوانگان جسته بین از بند هستی رسته بین	در بی دلی دل بسته بین کاین دل بود دام بلا
زوتر بیا هین دیر شد دل زین ولایت سیر شد	مستش کن و بازش رهان زین گفتن زوتر بیا
بگشا ز دستم این رسن بر بند پای بوالحسن	پر ده قدح را تا که من سر را بنشناسم ز پا

(Mevlânâ, 2012: 1/7b)

“Sâkî, fazlasıyla sun şarabı, sun da korku da kaybolup gitsin, ümit de, düşüncenin de vur boynunu; biz nerdeyiz, o nerde?”

Kadehi getir, sundukça sun, aklını kökünden sök at; o yüzünü örtmeyen geçimi, o apaçık görünen zevki, varlık bağından çöz, kurtar.

Bizim meclisimize sarhoş gel, yüzündeki örtüyü aç; ey Tanrı dilediğini işler sırrı, hani evvelce nasıl gelmiştin, gene gel öyle.

Yorulmuş, perişan delileri gör, varlık bağından kurtulanlara bak, aşka gönül verenleri seyret; işte bu andır belânın gelip çattığı an.

Daha tez gel, aklını başını al, geç oldu; gönül bu il’e doydu artık, onu sarhoş et de şu, daha çabuk gel demeden gene kurtar onu.

Elimden şu ipi çöz de Ebû’l Hasan’ın ayağına bağla, kadehi sun da başımı, ayağımı kaybedeyim gitsin.” (Gölpınarlı, 2007: 54).

Mevlânâ *Divân-ı Kebîr*’indeki 687 numaralı gazelinde, Harakânî’yle sufi Ebû Bekr Dülef b. Cahder eş-Şiblî’nin (ö. 334/946) adını birlikte zikretmiştir. Şiblî, valilik görevini bırakıp Cüneyd-i Bağdâdî’den tasavvuf terbiyesi almış, şathiyeleriyle de meşhur bir sûfidir. Cüneyd-i Bağdâdî’nin onun hakkında “*Her topluluğun bir tacı vardır, sûfîlerin tacı da Şiblî’dir*” dediği rivayet edilmiştir. Mevlânâ *Dîvân-ı Kebîr*’inde Şiblî’nin, “*İnsanların nazarında benim âşık olduğum kesinleşti, ama aşkımin kime olduğunu kimse bilemedi*” beytine yer vermiştir (Gürer, 2010: 125-126). Harakânî’nin Şiblî’den bahsettiği bir anlatıya göre ise, “Abdullah-i Ensârî der: ‘Harakânî bana dedi ki: ‘Ebû Abdullah-i Dûnî’nin şakirtlerinden biri bana dedi: Şeyh’imiz mest olarak yaşadı ve mest olarak öldü’. Ensârî, “Onun o şakirdi doğru mu söyledi? deyince, Harakânî ben de ona: ‘O, Ebû Bekir Şiblî miydi ki, mest yaşadı da mest öldü; çünkü Şiblî’nin yanımda havada raks ederek, bana şükrettiğini gördüm’ diye cevap verdim dedi.” (Çiftçi, 2005: 565-590). Dolayısıyla bu anlatıyı göz önünde bulundurarak denilebilir ki, Mevlânâ cezbeği öne çıkaran Şiblî’nin adına, Harakânî’yi andığı mısralarda alelâde yer vermemiştir. Bu

mısralarda kâmil insanların sülûk vesilesiyle âşıkların gönüllerini avlamalarına da dikkat çekilmiştir:

هنگام کباب و باب زن گردد	خم های شراب عشق بر جوشد
دام شبلی و بوالحسن گردد	سیمرغ هوای ما ز قاف آید
هر قطره به موهبت عدن گردد	هر ذره مثال آفتاب آید
هر پیل انیس کرگدن گردد	هر بره ز گرگ شیر آشامد
هر گوشه شهر ما ختن گردد	ز انبوهی دلبران و مه رویان
مستغرق عشق باختن گردد	هر عاشق بی مراد سرگشته
فارغ ز لفافه و کفن گردد	چون قالب مرده جان نو یابد

(Mevlânâ, 2012: 2/7b)

“Ne vakit aşk şarabının küpleri coşup köpürecek; kebab yiyeceğimiz zaman rebâb çalınacak?

Heves devlet kuşumuz, Kafdağı’nda gelecek de Şiblî’nin, Ebû’l Hasan’ın tuzağına av olacak?

Her zerre güneşe dönecek; her katre, bağışta Aden kesilecek?

Her kuzu arslandan süt emecek; her fil gergedana tutsak olacak?

Dilberlerin, ay yüzlülerin çokluğundan, şehrimizin her bucağı bir Hutun ülkesi olacak?

Başı dönmüş, ümidi kesilmiş âşıkların hepsi de aşk oyununa girişecek, muradına erecek?

Ölmüş beden gibi yeniden can bulacak; gömleğe, kefene boş verecek?” (Gölpınarlı, 2007: 336).

Mevlânâ *Mesnevî*’sinin farklı kısımlarında ve Harakânî’yi konu ettiği menakıbında aslan metaforuna yer verdiği gibi (Gök ve Abbasoğulları, 2015: 152-153) *Divân-ı Kebîr*’de de Harakânî’yi andığı yerlerde yine aslan metaforuna temas etmiştir. Yukarıda “Her kuzu arslandan süt emecek” şeklinde ifade edilen mısra da aslan metaforuyla velinin tabiat üzerindeki manevi otoritesi ve ilahi aşkın gücüyle vahşi olanın bile boyun eğmesi simgelenmiştir.

Abdûlbaki Gölpınarlı, aşağıda yer verilen Mevlânâ’nın 920 numaralı gazelinde ise “Ebû’l-Hasan” hitabının gelişigüzel söylendiğini, kimsenin kastedilmediğini ifade etse de (Gölpınarlı, 2007: 563), sonraki mısralarda yer alan aslan metaforuyla birlikte düşünüldüğünde bu mısraların Harakânî’ye atfedilen aslanlı menkıbeyi çağrıştırdığı kanaatindeyiz. Mevlânâ’nın *Mesnevî*’sindeki bir menkıbede Harakânî’yi bulma gayesinde olan bir derviş, onu ormanda üzerine odun yüklediği bir aslanın üzerine binmiş vaziyette bulmuştu. Bu menkıbede Harakânî aşk hâlinin galebe çalmasıyla vahşi bir hayvan olan aslana hükmetmiştir. Bazı şârihlere göre menkıbedeki aslandan kasıt nefsi emmare’dir (Tâhiru’l-Mevlevî, 1975: 563). Mevlânâ çeşitli vesilelerle aşkın, nefsi emmâreden üstün oluşuna da dikkat çekmiştir (Mevlânâ, 1991: 45-46). Hatta bir hikâyesinde sırf Leylâ’nın sokağının bekçisi olduğu için köpeğin bile kutlu olduğunu söylemiş. Köpeğin ayağını bastığı toprağı dahi ulu aslanlardan daha üstün tutmuştur. Mevlânâ aşkın yüceliğini anlatırken ondan aslanın dahi haberdar olduğunu söylemiştir (Mevlânâ, 1991: 165). Yani aşk, nefse galip gelmenin ve Hakk’a kavuşmanın tek vasıtası, tecellinin sebebi olarak görülmüştür (Levend, 1984: 24). Denilebilir ki, Mevlânâ, *Divân-ı Kebîr*’indeki 920 numaralı gazelinde ifade ettiği “Arslan olsan bile aşk

arşlanları avlar” sözüyle de aşkın, nefisten üstün oluşuna dikkat çekmekte ve Ebû'l-Hasan künyesini takip eden mısralarda aslan metaforuna yer vermektedir. Ayrıca aşk ve cezbe hâlini vurgulaması “Tarîk-i Şuttâr” ehlinden olduklarının önemli işaretlerindendir:

جنون عقل فلاتون و بوالحسن باشد	چو عشق سلسله خویش را بجنباند
وگر درونه صد برج و صد بدن باشد	به جان عشق که جانی ز عشق جان نبرد
وگر چه پیل شوی عشق کرکدن باشد	اگر چو شیر شوی عشق شیرگیر قویست
چو دلو گردن از او بسته رسن باشد	وگر به قعر چهی درروی برای گریز
وگر کباب شوی عشق باب زن باشد	وگر چو موی شوی موی می شکافد عشق
وگر چه راه زن عقل مرد و زن باشد	امان عالم عشقت و معدلت هم از وست
مگو غریب ورا کش چنین وطن باشد	خمش کن که سخن را وطن دمشق دلست

(Mevlânâ, 2012: 1/77b)

“Aşk, zincirini bir oynattı mı Eflâtun’un aklı da zıvanadan çıkar; Ebû’l Hasan’ın aklı da.

Aşkın canına and olsun ki yüzlerce burcun, yüzlerce kale bedeninin içinde olsa gene de hiçbir can, aşktan kurtaramaz canını.

Arşlan olsan bile aşk arşlanları avlar; fil kesilsen bile aşk gergedan olur.

Kaçıp kurtulmak için kuyunun dibine girsen, aşk kova gibi seni tutar, boynuna ipini bağlar da çeker.

Kıla dönsen, aşk kılı kırk yarar; kebab olsan, aşk kebab şişi olur, seni evire çevire yakar, yandırır.

Aşk, erkeğin, kadının aklını çeler, fikrini alır ammâ âlemin eminliği de aşkladır, adalet, düzen de hep ondandır.

Sus ki sözün vatani, gönül Damışk’ıdır; böyle bir vatani olana garip deme sakın.” (Gölpınarlı, 2007: 173).

Sonuç

Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî ve Ebû'l-Hasan Harakânî Anadolu tasavvuf geleneğinin iki önemli kurucu şahsiyetlerindendir. Mevlânâ’nın düşüncesinde, kendinden asırlar önce yaşamış olan ve manevi bir yol gösterici olarak telakki ettiği Harakânî’nin büyük tesirleri bulunmaktadır. Aralarındaki bağ Üveysilik olarak tanımlanmış, Harakânî’nin düşüncesindeki aşk, fakr, fena, hoşgörü ve fütüvvet gibi kavramlar Mevlânâ’da evrensel bir anlatıma dönüşmüştür.

Mevlânâ’nın *Mesnevî*’sinde Harakânî ile ilgili iki menkıbevi anlatıma yer verdiği bilinmektedir. Mevlânâ *Divân-ı Kebîr*’inin birkaç yerinde ise Harakânî’yi “Ebû’l-Hasan” künyesiyle zikretmiştir. Bu künyeyi farklı muhataplar için zaman zaman kullandığı görülse de, Mevlânâ’nın “Ebû’l-Hasan” künyesine yer verdiği yerlerde andığı bir sufi ismi yahut kullandığı bir metafor Harakânî’den bahsedildiğine dair bir kanaat oluşturmıştır. Mevlânâ’nın Harakânî’nin künyesine yer verdiği, aşk, cezbe ve sekr hâlini vurguladığı mısralarında saki, kadeh, şarap metaforlarını tasavvufi mecaz olarak öne çıkardığı görülmüştür. Mevlânâ’nın *Mesnevî*’sinde Harakânî ile ilgili anlattığı menkıbede yer verdiği aslan metaforunu, *Divân-ı Kebîr*’inde de “Ebû’l Hasan” künyesini müteakip zikretmesi dikkate

değerdir. “Ebû’l Hasan” künyesinin akabinde aslan metaforuna yer vermiş olması ilgili mısralarda Harakânî’den söz edilmiş olabileceğini kuvvetlendirmektedir. Aslan metaforuyla, İlahî aşkın gücünün vahşi olana boyun eğdirdiği hatırlatılırken Allah dostlarının manevi otoritesine de işaret edilmektedir. Yine Mevlânâ’nın Harakânî’nin bir sözünden mütevellit cezbeyi öne çıkaran önemli sufilerden Şiblî’nin adına yer verdiğine de rastlanılmıştır. Bütün bu tespitler örnek şiirler üzerinden izah edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın Ebû’l-Hasan Harakânî ve Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî ile ilgili yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

Kaynakça

- Akarpınar, B. (2005). Mevlâna Celâleddin Rûmî’nin Mesnevi ve Rubâiyyat’ında “Meyve” ve “Üzüm” Sembolleri. *Bilig*, 32, ss. 145-164.
- Akkuş, M. (2019). Gazneli Mahmud’un Mutasavvıflarla İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Türiyat Araştırmaları Dergisi*, 45, ss. 353-369. <https://doi.org/10.21563/sutad.636253>
- Attar, F. (2007). *Tezkiretü’l-Evliyâ* (S. Uludağ, Çev.). Kabalcı Yayınevi.
- Ayverdi, İ. (Haz.). (2008). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Yayınları.
- Baki, Y. (2011). *Mevlânâ’nın Mesnevî’sinde Halk Edebiyatı ve Halk Kültürü* [Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Barkan, Ö. L. (1993). *Kolonizatör Türk Dervişleri*, Hamle Yayınevi.
- Cebecioğlu, E. (2014). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. Otto Yayınları.
- Çiftçi, H. (2004). *Şeyh Ebû’l-Hasan-i Harakânî I (Hayatı, Çevresi, Eserleri ve Tasavvufî Görüşleri)*. Şehit Ebû’l-Hasan Harakânî Derneği.
- Çiftçi, H. (2005). Mevlânâ ile Şems-i Tebrizî’ye Göre Ebu’l-Hasan-i Harakânî. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 6(14), ss. 565-590.
- De Bruijn, J.T.P. (2002). *Kharakani Abu’l-Hasan Ali b. Ahmad* (N. Hanif, Ed.). *Biographical Encyclopaedia of Sufis: Central Asia and Middle East*.
- Eravcı, M. (2005). Mustafa ‘Âlî’nin Nusret-nâmesi ve Onun Işığında Yazarın Tarihçiliği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 24(38), ss. 163-184. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000239
- Erbay, N. (2016). Mevlânâ’nın Rubâilerinde Tekâmülün Dört Unsuru Şarap, Kadeh, Sâki ve Şems. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-III, ss. 101-112.
- Fürûzanfer, B. (1997). *Mevlânâ Celaleddin* (F. N. Uzluç, Trc.). Milli Eğitim Yayınları.
- Gelibolulu, M. A. (2000). *Künhü’l-Ahbâr II* (Faris Çerçi, Nşr.), Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Gök, B. (2014). Ebu’l-Hasan Harakânî’nin Menkıbevî ve Tarihî Şahsiyeti. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13), ss. 103-121. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2014.007>
- Gök, B. (2014). Ebu’l-Hasan Harakânî ve Hacı Bektaş Velî: Aralarındaki Bağlar ve Anadolu’nun İslamlaşmasına Katkıları. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), ss. 100-134. <https://doi.org/10.17050/kafid.204017>
- Gök, B. ve Abbasoğulları, G. (2015). Harakânî Menkıbelerinde ve Kültürümüzde Aslan Figürü. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, ss. 135-159. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2015.008>

- Gürer, D. (2010). Şiblî, Ebû Bekir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 39, ss. 125-126). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/sibli-ebu-bekir>
- Gürer, D. (2020). Ahmed Avni Konuk'un Mesnevî-i Şerîf Şerhi'nde Bir Ârif ve Mürşit Olarak Ebu'l-Hasan-ı Harakânî. *Kafkas Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), ss. 151-170. <https://doi.org/10.17050/kafkasilahiyat.737667>
- Hamevî, Y. (1977). *Mu'cemu'l-Buldân II*, Dâru Sâdır.
- İbn Arabî, M. (2007). *Fütûhât-ı Mekkiyye* (E. Demirli, Çev.). Litera Yayıncılık.
- İbn Haldun. (2007). *Mukaddime* (S. Uludağ, Trc.). Dergâh Yayınları.
- Kantarci, Ş. (2001). *Nûru'l-'Ulûm Ebu'l Hasan Harakani*. Özel Matbaası.
- Kâşânî, A. (2015). *Tasavvuf Sözlüğü* (Ekrem Demirli, Çev.). İz Yayınları.
- Kazvînî, Z. (1969). *Asâru'l-Bilâd*. Dâru Sâdır.
- Kırzioğlu, M. F. (1953). *Kars Tarihi I, Taş Çağlarından Osmanlı İmparatorluğu'na Değın*. Işıl Matbaası.
- Kızılar, H. (2025). Mevlanâ Düşüncesinde Ebu'l-Hasan Harakânî Etkisi. *Bozok Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 27(27), ss. 65-86. <https://doi.org/10.51553/bozifder.1649111>
- Koltaş, N. (2017). Tasavvufta Bir Taarruf ve Mükâşefe İmkânı Olarak Cezbe. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 1(17), ss. 121-135. <https://doi.org/10.33420/marife.591732>
- Kurnaz, C. (1993). Câm. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 7, ss. 41-42). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/cam--edebiyat>
- Kuşeyrî. (1999). *Risâle* (S. Uludağ, Haz.). Dergâh Yayınları.
- Levend, A. S. (1984). *Divan Edebiyatı*. Enderun Kitabevi.
- Maral, C. (2017). Ebu'l-Hasan Harakânî ve Mevlânâ'nın Bazı İşâri Tefsir Örneklerinin Mukayesesi. *Kafkas Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 4(1), ss. 208-225. <https://doi.org/10.17050/kafkasilahiyat.372847>
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (1991). *Mesnevî III* (V. Ç. İzbudak, Trc.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (1991). *Mesnevî IV* (V. Ç. İzbudak, Trc.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (1991). *Mesnevî V* (V. Ç. İzbudak, Trc.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (2007). *Dîvân-ı Kebîr I* (A. Gölpınarlı, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (2007). *Dîvân-ı Kebîr III* (A. Gölpınarlı, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (2007). *Dîvân-ı Kebîr V* (A. Gölpınarlı, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (2010). *Mesnevî-i Ma'nevî II* (D. Örs ve H. Kırlangıç, Trc.). Konya Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (2012). *Dîvân-ı Kebîr*. PTT Genel Müdürlüğü.
- Minovi, M. (1372). *Ahvâl-i ve Akvâl-i Şeyh Ebu'l-Hasan Harakânî*. Kitâbhâne-i Tahûrî.
- Muhammed b. Münevver. (1345). *el-Esrârü't-Tevhîd fî Makâmâtî's-Şeyh Ebi's-Saîd* (M. R. Ş. Kedkenî, Nşr.), Müessese-i İntişârât-i Âgâh.

- Necmeddin-i Kübra. (1980). *Usûlü Aşere, (Tasavvufî Hayat içinde)* (M. Kara, Çev.). Dergâh Yayınları.
- Özkaya, İ., ve Alin, K. (2012). *Harakânî'den Sultan Dîvânî'ye Nur Damlaları*. Kars Belediyesi Kültür Sanat Yayınları.
- Seyhan, A. E (2014). Ebu'l-Hasan El-Harakânî'nin Sevgi, Şefkat, Merhamet ve Hoşgörü Anlayışı. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), ss. 81-116. <https://doi.org/10.17050/kafifd.204027>
- Schimmel, A. (2001). *İslâmın Mistik Boyutları* (O. Kocabıyık, Çev.). Kabalcı Yayınevi.
- Tâhiru'l-Mevlevî. (1975). *Şerh-i Mesnevî II*, Selam Yayınları.
- Uludağ, S. (1997). Harakânî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 16, ss. 93-94). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/harakani>
- Üstüner, K. (2007). *Divan Şiirinde Tasavvuf* [Doktora Tezi: Gazi Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Üzüm, H. (2013). Ebu'l-Hasan Harakani'de Fakr Kavramı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), ss. 97-116. <https://izlik.org/JA97XN58EZ>
- Yazıcı, T. ve Uludağ, S. (1998). Herevî Hâce Abdullah. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (Cilt 17, ss. 222-226). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, H. K. (2000). *Anahatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*. Ensâr Neşriyat.

İhvân-ı Safâ' da beşerî ve ilâhî aşk

Nejla Akkoyun

Giriş

İhvân-ı Safâ, IX. yıllarında kurulmuş bir cemiyetin adıdır. 964-967 yılları arasında kaleme aldıkları Risâleler ile önemli bir etki yaratmıştır. Bu etki günümüze kadar gelen Risâleler ile devam etmektedir. İhvân, problemleri çözmede akli kullanmakta, aklın yanında tasavvuf ehlinin kullanmış olduğu keşf metoduna da yer vermektedir. İhvân-ı Safâ, felsefeyi-din ile nakli-akıl ile harmanlama çabasına girmiştir. İhvân-ı Safâ'nın ahlak düsturu, takva ve zühde dayalı, tasavvufî yönü ağırlıklı, ruhî bir özellik görünümü verir. Yani bu şekilde onların ahlak sistemi, ruhsal ve şahsına münhasır bir özellik taşımaktadır. Bu çalışma İhvân-ı Safâ, cemiyetinin tasavvufî yönünün vurgulanması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada İhvân-ı Safâ, cemiyetinin tasavvufî düşüncede ele alınan aşk kavramı ve aşka bakış açıları üzerinde durulmuştur. İhvân-ı Safâ cemiyeti hakkında net bir bilgi olmasa da Risâlede amaçlarını, neden cemiyet oldukları hakkında bilgi verilmiştir. Erdemli bir toplum oluşturmak için yola çıktıklarını ifade etmişlerdir. Siyasî ve güvenlik amaçlı cemiyet mensuplarının bilgileri gizli tutulmuştur. Amaçları ahlakî, dinî ve erdemli bir toplumun oluşmasıdır. Cemiyet üyelerinin akademik geçmişleri ve meslekleri hakkında net bilgi olmasa da, Risâlede onların bilgin ve toplumun üst düzey yöneticileri olduklarına dair ifadeler dikkatten kaçmamıştır. Risâlede gizli toplandırlar yaptıkları ve aldıkları kararlar açık bir şekilde ifade edilmese de yüzeysel bir şekilde ele alınmıştır. Bu tezin amacı İhvân-ı Safâ cemiyetinin X. Yüzyılda yazmış oldukları beş ciltlik, 52 Risâleden oluşan Risâlelerinde, tasavvufa bakış açılarını ve tasavvufî düşüncelerine değinmektir. Kalbî yönelimlerin insanların üzerindeki etkisi aşk kavramının tasavvufî ve beşerî yönleri ele alınmıştır. Ahlaki erdemlere önem veren İhvân, ilâhî ve beşerî aşkı da önemsemiş ve her yönü ile ele almıştır. Çalışmanın amacı dönemlerinin çalkantıları içinde ele aldıkları eserde tasavvufî düşünceleri ile aşk kavramına olan bakış açılarını ortaya koymaktır. Safâ kardeşlerin tasavvufa bakış açılarının bizim için önem arz eden yönü bulundukları dönem içinde her şeye sessiz kalan mutasavvıfların yanında, dönemlerine meydan okuyan bir grubun tasavvufî öğretileri ele alış yöntemleri ve aşk kavramına bakış açıları olmuştur.

Konumuzun önemli olan kısmı felsefî bir düşünce yapısı olan İhvânın tasavvufta önemli bir kavram olan aşka bakışı ve ele alıp yorumlamasıdır.

İhvân-ı Safâ' da beşerî ve ilâhî aşk

Aşk, âlemde var olan yüce bir olgu, varlığı devam ettikçe asla yok olmayacak, âlemi her daim kuşatmış ve merkezde yer alan bir kavramdır. Filozoflar, bilginler ve âlimler aşkın mahiyeti, çeşitleri, meydana geliş şekli, nasıl başladığı, âşık olmayı doğuran sebepler, aşkın davet ettiği şeyler ve aşktaki yüce gayeyi açıklamak için çok araştırmalar yaptılar. Bazı bilginler, aşkı övmüş, bazıları aşktan bahsedip kötölemiş, bazıları aşkın sebepleri ile birlikte rezillik

olduğundan bahsetmiş, bazıları âşıkların hallerinden bahsedip sarhoşluk halidir demiş, bazıları aşkı bilmeden yazmış ve ince anlamlarını bilmeden kötölemiştir. Bazıları aşk boş gezenlerin işidir demiş, bazıları aşk insanda meydana gelen bir hastalıktır demiş, bazıları aşk maşuka kavuşmak için verilen çabadır demiş ve bazıları aşk ilahi bir yolun seyridir demiştir.

Aşk sevgilinin derinden aranması, maşukun her işinde onu düşünmesi, ona ulaşmak istemesi, onu delice araması, dinmeyen gönül fırtınaları, çekmiş olduğu acı ve hasretlerin hepsidir. Aşkı ancak manaları ve ince duyguları hissedenler anlayabilir. Nitekim aşk bazılarının düşündüğü gibi değil yaşandığı zaman anlaşılan ve ince ruhlu insanların bileceği şeydir. Gizli işler ve ince sırlardan haberi olmayan, kuvveti yerinde, ayırt etme gücü yüksek, araştırma ve düşünceleri yoğun ve bakışları dikkatli olanlar aşkı anlamaktan çok uzaktır. Onlara göre aşk, tembellerin işi, boş gezenlerin işi, ruhsal hastalıklı insanların işi, ilahi hastalıklı olanların işi ve cinnet geçirenlerin hissetmiş oldukları duygulardır.*

Aşkın hastalık olduğunu idea edenler; onun tedavisinin mümkün olmadığını ve onu iyileştirecek bir ilacın bulunmadığını, aşktan kaynaklanan sıkıntı ve belaları giderecek bir şerbet bulunmadığı için ancak Allah rızası için namaz, sadaka, kâhinlerin rukyeleri ve putlara kesilen kurbanlar ile dua etmek vb. şeylerle belki geçebilir düşüncesindedirler.

Cahiliye döneminde şairleri aşka dair şiirler yazmışlar hatta aşktan ölen Urve b. Hızam (ö. 30/360) şunu dile getirmiştir;

Bana şifa bulsunlar diye Yemene ve Necd kâhinlerine gittim. Bana içirmedikleri ilaç ve yapmadıkları rukye bırakmadılar. Sonra dediler ki: "Allah sana şifa versin! Allaha yemin olsun ki, senden bu hastalığı giderecek el bizde yoktur."†

Yunanlı ve diğer bazı hekimler ve tabiplere gelince, aşk için tedavi yöntemi ve ilaç bulunmadığını bunun ancak Jüpiter heykelinin önünde kurban kesilerek, sadaka ve dua ederek geçebileceğini idea etmişlerdir. Sonra kâhinlerden dua isteyerek geçmesini temenni ederlerdi. Tıbbi olarak aşka, hastalık ve ilahi cinnet adını vermişlerdir. Doktorlar kara sevda ve ilacı bulunmayan hastalık olarak gördükleri için tıp kaynaklarına ve kitaplarına yazılmasını gereksiz görmüşlerdir.‡

İhvân-ı Safâ'da aşk, ilâhî kaynağına özlemdir. Madde âlemine inen ruhun hissetmiş olduğu yalnızlık sebebiyle arayış içerisinde olmasıdır. Aşk bu yalnızlığı idrak etme ve ortak olma halidir. Tasavvufta ise aşk yaratılanın Allah'a duyduğu derin muhabbet, bağlılık ve sevgidir. Aşk, kul ile Hak arasındaki perdeyi kaldıran bir hâl ve tecrübedir. İhvân-ı Safâ 'da aşk daha çok felsefî ve teorik, tasavvufta ise tecrübî ve yaşantısal bir mahiyet taşır.§

* İhvân-ı Safâ topluluğu, X. yüzyılda ortaya çıkmışlardır, arkalarında yaşadıkları dönemde var olan çeşitli bilimlerle ilgili 52 risale bırakmışlardır. Bu risaleler, Resâilü ihvân-ı Safâ ve Hullani'l Vefâ (bu eserin bir nevi özeti şeklinde er-Risaletü'l-Camia ve onun da özeti niteliğinde Camiat'ül -Camia da) adıyla günümüze kadar ulaşmıştır. İhvân-ı Safâ Risaleleri/ Risaletü'l Camiat'ül -Camia, Ayrıntı yayınları, Editör: Prof. Dr. Abdullah Kahraman, II. baskı, İstanbul, 2017 c.I.s.8

c. III, s.219. Çetinkaya, B. A. (2005a). İhvân-ı Safâ düşüncesinde temel tasavvufi akımlar. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9(2), 1-30.

† İhvân-ı Safâ, Risale, c. III, s.220. Bayram Ali Çetinkaya, *İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufî Kavramlar ve Meseleler*, Cumhuriyet Üniversitesi, ilahiyat Fakültesi Dergisi cilt IX/2, Sivas, Aralık 2005. s. 205-261.

Rukye; bazı büyücülerin dua ve efsun sözleri söyleyip üflemleri, günümüz tabiri ile muskacılara verilen isimdir.

‡ İhvân-ı Safâ, Risale, c. III, s.221. Enver Uysal, Resâilü ihvân-i's-Safâ TDVİA, c. 34,s.577.

§ İhvân-ı Safâ, Risale, c. III, s.222. : Çetinkaya, İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufî Kavramlar ve Meseleler, s.209

İhvân-ı Safâ'ya göre akıl aşkı tamamlayan bir unsurdur. Akıl olmadığı yerde aşk insanı saptırır. Aşkın olmadığı yerde ise akıl kuru bilgidir. Tasavvufta ise aşk, sınırları aşar. Aklın aşkın sınırına ulaşması söz konusu edilemez. Aşk ilahi boyutları ile sınırsızdır. Özellikle Hallâc-ı Mansûr ve Mevlânâ'da aşk, aklın önüne geçer; hakikate ulaşmada belirleyici unsur olur. İhvân-ı Safâ'da aşk ve akıl denge içindeyken, tasavvufta aşk üstün konumdadır.*

İhvân-ı Safâ, beşerî aşk oyalayıcı ve geçicidir. İlahi aşka ulaşmak için bir merdivendir. Doğru yönlendirildiğinde insanı ilâhî aşka ulaştırır. Tasavvufta beşerî aşk, çoğu zaman mecazî aşk olarak değerlendirilir ve hakikî (ilâhî) aşka götüren bir vasıtaadır. Her iki anlayış da aşkı ilahi aşka giden yolda bir merdiven olarak görür. Tasavvufta aşk daha mistik ve semboliktir. İhvân-ı Safâ'da aşkın gayesi, nefisin arınarak ilahi mertebeye yükselmesidir. Bu süreç bilgi, ahlâk ve felsefî olgunlaşma ile gerçekleşir. Tasavvufta ise amaç, fenâ fillâh ve bekâ billâh mertebelerine ulaşmaktır; yani benliğin yok oluşu ve Allah ile kalıcılık. İhvân-ı Safâ'da dönüş daha entelektüel-ahlâkî, tasavvufta ise mistik-varoluşsaldır. İhvân-ı Safâ'da aşk, kardeşlik ve birlikteliğin sembolüdür. Toplum olmanın, kardeş olmanın bilincini oluşturur. Tasavvufta aşk, öncelikle bireysel bir tecrübedir; ancak tarikat yapılarıyla toplumsal etki kazanır.†

İhvân-ı Safâ aşkı toplum merkezli, tasavvuf ise birey merkezli ele alır. İhvân-ı Safâ'nın aşk anlayışı, Yeni-Platoncu felsefe ile İslâm düşüncesinin sentezi niteliğindedir. Tasavvuf ise aşkı doğrudan ruhsal tecrübenin özü olarak kabul eder.

Bu nedenle: İhvân-ı Safâ'da aşk: bilgiyle olgunlaşan ontolojik özlem,

Tasavvufta aşk: Hak ile birleşmeye götüren ilâhî sarhoşluktur.İhvân-ı Safâ'ya göre aşk, ruhun ilk varlığını hatırlaması ve ona duyduğu özlemdir. Aşk, yaratılıştaki varlıklar arası çekim ilkesidir. Tasavvufta ise aşk, Allah'a duyulan derin muhabbet ve teslimiyet hâlidir. Aşk, kul ile Hak arasındaki perdeyi kaldıran en güçlü mânevî bağıdır. Her iki düşüncede de aşk ilâhî kökenlidir; ancak İhvân-ı Safâ'da aşk daha felsefî ve kozmolojik, tasavvufta ise daha tecrübî ve içsel bir nitelik taşır.

Aşk - Akıl - Bilgi İlişkisi

İhvân-ı Safâ, aşkı akıl ve bilgiyle birlikte ele alır. Hakikate ulaşmak için akıl, ilim ve aşk birlikte işletilmelidir. Aşk, bilginin harekete geçirici gücüdür. Tasavvufta ise aşk çoğu zaman aklın sınırlarını aşan bir hâl olarak görülür. Akıl yol göstericidir; fakat hakikî bilgi (ma'rifet), aşk ve keşf yoluyla elde edilir.‡ Tasavvufta aşk akılla birlikte ele alınmaz. Çünkü aklın ötesinde bir hissin bilgisi akılla değil, duyularla bilinebilir bir durumdur.

İhvân-ı Safâ'da akıl-aşk dengesi korunurken, tasavvufta aşk çoğu zaman aklın önüne geçer. Akıl, insanı hakikate yönlendirir ama mutlak hakikati aklın sınırlı yapısı kavrayamaz. Mutlak hakikate ulaşmak ancak aşkın üstün idrak gücü ile mümkündür. Genellikle akıl yol gösterici, aşk ise yolu tamamlayan unsur olarak kabul edilir. Aşk, aklın ulaşamadığı metafiziksel boyutları kavrayabilen üst düzey idrak olarak kabul edilmiştir. İhvân-ı Safâ'ya göre ilâhî aşk, ruhun kendi aslını tanımasıyla ortaya çıkar. Ruh, maddî âleme inişiyle eksiklik hisseder; ilâhî

* İhvân-ı Safâ, Risale, c. III, s.220. Çetinkaya, İhvân-ı Safâ düşüncesinde temel Tasavvufi Kavramlar ve Meseleler, 1-30.

† İhvân-ı Safâ, Risale, c. III, s.222. : Çetinkaya, İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufi Kavramlar ve Meseleler, s.210.

‡ İhvân-ı Safâ, Risale, c. III, s.223. Afifi, İslam Düşüncesi Üzerine Makaleler, 233-234: İhvân-ı Safâ ile İbnü'l- Arabî'nin metafizik, Nefs, marifet, insan (mikro kozmos) ve âlem (makro kozmos) görüşlerinin mukayesesi için aynı eser, s.234-239.

aşk bu eksikliğin bilince çıkmasıdır. Bu nedenle aşk, ruhun Tanrı'ya doğru yönelişini ifade eder.*

İhvân'a göre, insan maddi âleme indiği zaman aradığı aşkı, insan ve tabiat suretinde bulmaya çalışmıştır. İlk arayışta kendi suretinde yatırılan varlıkta bulmak istemiş ama bu onun ruhunu doyurmamıştır. Sonraki süreçte arayışına devam eden insan hakikatin yaratıcıda olduğu idrakine vardığında nefsin kirliliği onun arayışının engellediğini fark ederek nefsi kirlilerden arındırmış ve ilâhî olana yönelmiştir.

İlâhî aşk yalnızca insana özgü değildir. Evren, Tanrı'dan sudûr eden varlıkların aslına dönme arzusuyla hareket eder. Bu yönüyle aşk: Varlıklar arasındaki çekim gücü Kozmik düzenin sürekliliğini sağlayan ilke olarak görülür.†

Beşerî Aşk ve İlâhî Aşk

İhvân-ı Safâ, beşerî aşkı eğitici bir aşama olarak kabul eder. Doğru yönlendirilen beşerî aşk, insanı ilâhî aşka ulaştırır.

Tasavvufta da beşerî aşk mecazîdir; hakikî aşk Allah'a duyulan aşktır. Mevlânâ ve Yunus Emre gibi sûfilerde beşerî aşk, ilâhî aşkın bir sembolü olarak kullanılır. Her iki yaklaşımda da beşerî aşk bir vasıta, ilâhî aşk ise nihai amaçtır. İhvân, insanların hakkında konuştukları aşk erkek ve dişilerden olsun bir şahsa meyletmeye denir. Tabatta kendi türüne benzeyen suretlere aşırı istek ve nefisteki baskın halin adıdır. Aşırı isteme ve arzulama haline dönüşen aşk çok tehlikeli bir saplantıya dönüşebilir. Beşerî aşk, kontrolsüz hale gelmesi halinde insanı isyana sevk eden tehlikeli bir hastalık haline gelir. Bu hastalık zamanla artar ve zehirli bir suç haline dönüşür. Çünkü takıntılı insanların aşk olarak tanımladıkları hisleri daha sonra karşısında ki kişilere zarar verecek bir unsur haline gelir. İnsanlar birbirlerine sevgi ve muhabbet ile bağlı kalarak ilişkilerini devam ettirirler. Bağlı olunan sevgi insanın ruhsal olarak mutlu olmasına ve gelişimini sağlar. Bu durum takıntıya dönüştüğü takdirde hastalık haline gelir ve toplumsal yıkıma sebep olur. İhvân insanda üç çeşit aşk halinin olduğunu söyler. Birincisi, yeme-içme ve üreme arzusu olan aşk. İkincisi, öfke düşmanına galip gelme ve makam arzusu ile dolu olan aşk. Üçüncüsü, marifet ve fazilet kazanmak isteyen aşktır. İhvân'a göre, insan bu üç türden aşkı azda olsa içinde barındırır. Çünkü insan tabiatı gerektiği ile yeme-içmeye muhtaçtır. İnsan duyguları azda olsa öfke ve kazanma isteğine meyillidir ve insan kontrollü davrandığında marifet ve fazilete ulaşır.

İlâhî aşk: Nefisin tutkularını zayıflatır. Ruhun arınmasını sağlar. Erdemli bir hayatın temelini oluşturur. Bu nedenle ilâhî aşka ulaşan kişi, ahlâken olgunlaşmış kişidir.‡

İhvân-ı Safâ, beşerî aşkı tümüyle reddetmez. Aksine, beşerî aşk doğru yönlendirilirse ilâhî aşka götüren bir basamak olur. Ancak beşerî aşkta takılı kalmak, ruhun ilerlemesini engeller. Ruhun arınarak Tanrı'ya dönüşü ve O'na yakınlaşmasıdır. Bu dönüş, akıl, ilim ve aşkın birlikte işletilmesiyle mümkün olur.§ İhvân-ı Safâ'da ilâhî aşk, tasavvuftaki gibi vecd ve cezbe merkezli değil; felsefî, ölçülü ve sistematik bir anlayışla ele alınır. Ancak hedef aynıdır: insanın

* İhvân-ı Safâ, Risale, c. III, s.224.

† İhvân-ı Safâ, Risale, c. III, s.221-224. Ömer Faruk Altıparmak, İhvân-ı Safâ ve Tasavvuf, ilmi ve Akademik Araştırma Dergisi, yıl: 9, 2008 sayı: 22,s. 83.

‡ İhvân-ı Safâ, Risale, c. I, s. 209. Çetinkaya, İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufi Kavramlar ve Meseleler, s.232.

§ İhvân-ı Safâ, Risale, c. I, s. 212. Çetinkaya, İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufi Kavramlar ve Meseleler, s.233.

kemâle ermesi ve ilâhî hakikate ulaşması.* İhvân-ı Safâ'da beşerî aşk, bağımsız ve nihai bir değer değil; ruhu eğiten, dönüştüren ve ilâhî aşka yönelten bir vasıta olarak ele alınır. İhvân-ı Safâ'ya göre beşerî aşk, insanın bedenî güzelliğe ve dünyevî olana yönelimi ile ortaya çıkan sevgidir. Bu aşk, ruhun maddî âlemle olan bağını ve eksiklik hissini yansıtır. Geçicidir, Ruh için terbiye edici bir işlev görür. İnsan nefisinin sınırlarını fark etmesini sağlar. Bu yönüyle beşerî aşk, ruhun kendini tanımasına vesile olur.†

Aşkın Ahlâkî ve Toplumsal Boyutu

İhvân-ı Safâ'da aşk, toplumsal düzeni sağlayan ahlâkî bir ilkedir. Kardeşlik, yardımlaşma ve erdemli toplum fikri aşkla temellendirilir. Tasavvufta aşk, bireyin nefisini terbiye etmesini sağlar. Toplumsal etki, bireysel dönüşümün doğal bir sonucu olarak ortaya çıkar. İhvân-ı Safâ aşkı toplumsal ve sistematik, tasavvuf ise bireysel ve içsel bir çerçevede ele alır. İhvân-ı Safâ'da aşkın amacı, ruhun arınarak Tanrı'ya dönüşüdür. İhvân, aşkı resailde nefis terbiyesi ile birlikte ele alır. Çünkü ihvan'a göre aşk, nefislerin ilahî rızaya duydukları muhabbettir.‡ Gerçekte âşık olunan, muhabbet duyulan, itaat edilen ve murat edilen yüce Allah'tır. İhvân, toplumda aşk kavramının iki şekilde yansıtıldığından bahseder: bazı insanlar cisimlere, güzel yüzlü insanlara, çiçekli bahçelere, makama, üstün özellikleri olan kişilere muhabbet duyar ve bunlara âşıktır. Bazı insanlar ise, cisimlerin ve tabiatta var olan şeylerin ötesinde muhabbet yaşarlar bunlarda ilahî olana âşıktır. Tasavvufta ise amaç, fenâ fillâh ve ardından bekâ billâh makamına ulaşmaktır. İhvân, toplumda insanların aşkı yaşayış şeklini beşeriye olan muhabbet şeklinde ele almıştır. Ahlakî olarak insanların istek ve arzularının maddi cisimlere duyulan isteklerini aşk kavramı ile açıklamıştır. Hakikate ulaşılması için insanın maddeye duyduğu aşkı nefis terbiyesi ile ilahî olana yöneltmesi gerektiğinin üzerinde durmaktadır.§

Toplumda bozulmaların temelinde insanın istek ve arzularının yönlendirmesine bağlayan İhvân bu arzuları çirkin-çarpık-azgın ve iyi-güzel-temiz şeklinde sıralamıştır.**

Çirkin olan erkek ve kadının heva ve hevesine uyarak arzuladıklarıdır. Çarpık olan, nefisleri kötü amellere koşanların arzuladıklarıdır. Azgın olan, doymak bilmeyen nefsi isteklerin gerçekleştirilmesi için akıl dışı davranışların sergilenmesidir. İyi, güzel ve temiz olan nefsi terbiye etmiş kimselerin toplumda ahlakî erdemleri yayması ve ilahî emir ve yasaklar neticesinde ilahî olan aşk arzusudur.††

Her iki anlayışta da hedef ilâhî yakınlıktır; ancak ifade biçimleri ve yöntemleri farklıdır. İhvân-ı Safâ'nın aşk anlayışı, felsefî ve sistemli, tasavvufun aşk anlayışı ise mistik ve deneyimseldir. Bununla birlikte, her iki gelenek de aşkı insanı kemâle erdiren temel unsur olarak görür.

İhvân-ı Safâ'da ilâhî aşk, insan ruhunun Tanrı'dan geldiğini idrak etmesi ve yeniden O'na yönelme arzusudur. Bu aşk, sadece duygusal bir hâl değil; ontolojik, ahlâkî ve epistemolojik bir ilkedir. İhvân-ı Safâ'da ilâhî aşk, insan ruhunun Tanrı'dan geldiğini idrak etmesi ve yeniden O'na yönelme arzusudur.

* İhvân-ı Safa, Risale, c. IV, s. 200. Çetinkaya, İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufî Kavramlar ve Meseleler, s.234.

† İhvân-ı Safa, Risale, c. III, s. 228. Çetinkaya, İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufî Kavramlar ve Meseleler, s.234.

‡ İhvân-ı Safa, Risale, c. IV s.223. Çetinkaya, İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufî Kavramlar ve Meseleler, s.235.

§ İhvân-ı Safa, Risale, c. IV s.228

** İhvân-ı Safa, Risale, c. IV s.230

†† İhvân-ı Safa, Risale, c. IV s.229-230.

Aşk - Bilgi (Marifet) İlişkisi

İhvân-ı Safâ'da ilâhî aşk, bilgiyle tamamlanır. Tanrı'yı bilmek (ma'rifet), O'na duyulan aşkı derinleştirir; aşk da bilgiyi canlı kılar. Salt akıl hakikate ulaşmakta yetersizdir, fakat aşk akılsız da olamaz. Aşk aklın ötesinde duyulan derin muhabbettir. Rabbini bilen hakikate ulaşmak için doğru istikamette ilerler. Aşk kalpte hissedilen ve aklın sadece bilgisi ile tarif edilecek bir şey değildir. Hakikatin anlaşılması akıl ile bilinebilir ama akıl hakikati tam anlatamaz. Ruhun derinliklerinde sadece hissiyata bağlı olan durumlar akıl ile bilinir ama anlatımı zordur. Aşk aklı yönlendirir ve ölü bir ruh ma'rifet ile canlılık kazanır.* İhvân ilim ve marifeti birlikte verir. Onlara göre, bilgi sahibi olan kimseler aynı zamanda ma'rifet sahibidir. Bu iki özelliği birlikte taşıyan kimselerde cahillikten uzak bilginlerdir.†

İhvân'a göre marifet sahibi kimseler sultanlar ve krallardan daha üstündür. Çünkü ilimleri ve ma'rifetleri makamın üstünde ilahî olana ulaşmıştır.‡

İlâhî Aşka Açılan Kapı

İhvân-ı Safâ, beşerî aşkın doğru yönlendirilmesi hâlinde ilâhî aşka dönüşebileceğini savunur. İnsan, sevdiği varlıktaki güzelliği Tanrı'dan gelen bir yansıma olarak idrak ettiğinde, aşk maddî düzeyden mânevî düzeye yükselir.§ Beşerî aşk, yalnızca bedensel haz ve tutkuda kalırsa: Ruhu maddeye hapseder. Hakikatten uzaklaştırır. Ruhun yükselişini engeller. Bu nedenle İhvân-ı Safâ, beşerî aşkı kontrol altına alınması gereken bir durum olarak görür. Kontrolü sağlanan beşerî aşk, insanda hayırlar ve güzellikler açar. İnsanın öz benliğini bulmasına ve neden yaratıldığına dair karmaşık sorularının cevabını verir. İnsan hep bir arayış içindedir. Eğer doğru ilerlerse aradığı şeyin hakikat olduğunun farkına varır. Hakikati bulması ile ilâhî aşk için çabaya yönelir. İnsan rabbine bağlıdır. Yalnız hakikat bilgisine ulaşana kadar bir uykudadır. Uyandığı zaman aşkın ilâhî olana yönelmek olduğunun hakikatine ulaşır. Tasavvufta bu durum belli merhalelerle ilerler. Çile çekilmeden aşka ulaşmak zordur. İlâhî aşk insan nefsinin belli aşamalardan geçmesi ile lezzetli olur. İhvân-ı Safâ, ise aşkın nefsin terbiye edilmesi ile lezzete ulaşacağını savunur. Nefs tezkiyesi ve terbiyesi İhvân için önemli konulardır. Onlar ilâhî aşkın nefis tezkiyesi ile son aşamaya ulaştığı düşüncesindedir. Nefs tezkiye edilmişse bireyde, toplumda ve ahlakî olarak bir zincirleme neticesinde erdemli bir toplum kazanır. Toplum erdemleri ile nesli devam ettirir.

Akıl ve Ölçülülük

Beşerî aşk, akılla dengelenmelidir. Aklın rehberliğinde olmayan aşk, insanı aşırılığa sürükler. İhvân-ı Safâ'da ideal insan, aşkını bilgi ve hikmetle yöneten kişidir. Beşerî aşkın değeri, insanı ilâhî aşka hazırladığı ölçüde anlam kazanır. Kendi başına bir hedef değil, ruhun kemâle ermesi için bir araçtır. İhvân-ı Safâ'da beşerî aşk, reddedilen değil; dönüştürülmesi gereken bir olgudur. Ruh, beşerî aşktan ilâhî aşka yükselerek gerçek mutluluğa ulaşır.**

* İhvân-ı Safâ, *Risale*, c. IV, s.117-118.

† İhvân-ı Safâ, *Risale*, c. IV, s. 204.

‡ İhvân-ı Safâ, *Risale*, c. IV, s. 271.

§ İhvân-ı Safâ, *Risale*, c. III, s. 225.

** İhvân-ı Safâ, *Risale*, c. IV s.223. Çetinkaya, İhvân-ı Safâ Düşüncesinde Temel Tasavvufî Kavramlar ve Meseleler, s.235.

Sonuç

Bu çalışmada, İhvân-ı Safâ'nın aşk anlayışı ile tasavvuf geleneğinin aşk tasavvuru karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. İnceleme neticesinde her iki düşünce sisteminin aşkı ilâhî kökenli bir hakikat olarak gördüğü; ancak yöntemde, vurgu noktalarında ve ifade biçimlerinde farklılaştığı ortaya konulmuştur.

İhvân-ı Safâ'da aşk, ontolojik bir özlem ve kozmik çekim ilkesi olarak temellendirilir. Ruhun aslî kaynağına dönüş arzusu, aşkın metafizik zeminini oluşturur. Bu yönüyle aşk yalnızca bireysel bir duygu değil, varlık düzenini ayakta tutan ilâhî bir ilkedir. Beşerî aşk ise bu büyük hakikatin ilk basamağıdır. Doğru yönlendirilmediğinde insanı maddeye bağlayan bir saplantıya dönüşebilmekte; ancak akıl ve bilgi ile terbiye edildiğinde ruhu ilâhî aşka yükselten bir merdiven işlevi görmektedir. Dolayısıyla İhvân düşüncesinde aşk, akıl-bilgi-ahlâk bütünlüğü içerisinde ele alınan sistematik bir olgudur.

Tasavvuf geleneğinde ise aşk daha ziyade tecrübî, içsel ve varoluşsal bir hâl olarak değerlendirilmiştir. Aşk, kul ile Hak arasındaki perdeleri kaldıran, insanı fenâ ve bekâ mertebelerine ulaştıran dönüştürücü bir güçtür. Bu anlayışta akıl yol gösterici olmakla birlikte, aşk çoğu zaman aklın sınırlarını aşan bir idrak biçimi olarak kabul edilir. Özellikle Hallâc-ı Mansûr ve Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî gibi sûfîlerde aşk, ilâhî hakikate ulaşmanın belirleyici unsuru olarak öne çıkar.

Her iki yaklaşımda da beşerî aşk nihai hedef değil, ilâhî aşka götüren bir vasıta. Ancak İhvân-ı Safâ bu süreci daha entelektüel ve ahlâkî bir olgunlaşma çerçevesinde ele alırken, tasavvuf daha çok mistik tecrübe ve içsel dönüşüm vurgusu yapmaktadır. İhvân'da aşk toplumsal düzeni ve kardeşlik bilincini besleyen ahlâkî bir ilke olarak da işlev görürken, tasavvufta aşk öncelikle bireysel arınma sürecinde anlam kazanmakta, toplumsal etki ise bu bireysel dönüşümün doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, İhvân-ı Safâ'da aşk bilgiyle olgunlaşan ontolojik bir özlem; tasavvufta ise Hak ile birleşmeye yönelten ilâhî bir tecrübe olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöntem ve vurgu farklılıklarına rağmen her iki gelenek de aşkı insanı kemâle erdiren, nefsi arındıran ve ilâhî hakikate ulaştıran temel unsur olarak kabul etmektedir. Bu bakımdan aşk, hem bireysel hem kozmik düzlemde insanın varlık amacını anlamlandıran merkezî bir kavram olarak değerlendirilmelidir.

Aşk kavramı her iki yaklaşıma göre doğru yönlendirildiğinde insanı hakikate götüren yol olarak değerlendirilmiştir. Aşk insanın nefsi duygularını şekillendiren ve yönlendiren kuvvetli bir mekanizmadır. Tasavvufta aşk bireysel olarak ele alınır. İnsanı ilâhî aşka yönlendiren içsel bir olgudur.

Kaynakça

- Afifi, E. E. (1998). *Muhiddin İbn-i Arabî'de tasavvuf felsefesi* (M. Dağ, Çev.). Kırkambar Yayınları.
- Afifi, E. E. (2009). *Tasavvuf (İslâm'da manevî hayat)* (E. Demirli & A. Kartal, Çev.; 4. bs.). İz Yayıncılık.
- Afifi, E. E. (2000). *İslam düşüncesi üzerine makaleler* (E. Demirli, Çev.).
- Akşit, M. (2020). Fârâbî ile İhvân-ı Safâ'nın siyasi ve toplum teorilerinin buluşma noktaları. *Ekev Akademi Dergisi*, (81).
- Altıntaş, H. (1986). *Tasavvuf tarihi*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Altıparmak, Ö. F. (2008). İhvân-ı Safâ ve tasavvuf. *İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, (22), 81-102.
- Çağrı, M. (1989). *İslam düşüncesinde ahlak*. İstanbul.
- Celal, V. (2018). İhvân-ı Safâ'da mutluluk düşüncesi. *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 5(9), 11-17.
- Cebecioğlu, E. (1987). İslam'da tasavvuf. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(7), 1-25.
- Çetinkaya, B. A. (2002). İhvân-ı Safâ'nın din söylemi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 15(1-4), 1-20.
- Çetinkaya, B. A. (2003). *İhvân-ı Safâ'nın dini ve ideolojik söylemi*. Ankara: Elis Yayınları.
- Çetinkaya, B. A. (2005a). İhvân-ı Safâ düşüncesinde temel tasavvufi akımlar. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-30.
- Çetinkaya, B. A. (2005b). İhvân-ı Safâ düşüncesinde temel tasavvufi kavramlar ve meseleler. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 205-261.
- Çetinkaya, B. A. (2009). İhvân-ı Safâ felsefesinin İbnü'l-Arabî düşüncesindeki izdüşümleri. *İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi (İbnü'l-Arabî Özel Sayısı-2)*, (23), 1-30.
- İhvân-ı Safâ. (2014-2023). *İhvân-ı Safâ risaleleri* (Ed. A. Kahraman; 5 cilt). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Türkiye Diyanet Vakfı. (2000). *İslâm ansiklopedisi* (Cilt 22). İstanbul: TDV Yayınları.
- Ocak, H. (2016). *İhvân-ı Safâ'nın insan tasavvurunda bilgi-ahlâk-iman ilişkisi*. İzmir: Tibyan Yayınları.
- Olgun, T. (2023). *İlim tasniflerinde tasavvuf*. Ankara: Kalem Neşriyat.
- Onay, H. (1999). *İhvân-ı Safâ'da varlık düşüncesi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Ş Uludağ, S. (2005). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Uludağ, S. (2006). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları.
- Uysal, E. (2000). *Resâilü ihvân-i's-Safâ*. TDVİA, c. 34,s.577.
- Ülken, H. Z. (1983). *İslâm felsefesi* (3. bs.). İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2015). *İslâm düşüncesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Yılmaz, H. K. (2004). *Anahatları ile tasavvuf ve tarikatlar*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Yüksel, E. (1986). İhvân-ı Safâ'ya göre ilimlerin sınıflandırılması. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (7).
- Ziya, Y. (2004). İhvân-ı Safâ. *Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(6).
- erif, M. M. (2000). *Klasik İslâm filozofları ve eserleri*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Eğitim

Araştırmaları

Tasarım eğitiminde enformasyon tasarımı: bir veri okuryazarlığı perspektifi

*Abdurrahman Cihad Kayaduman**

Giriş

Günümüz dijitalleşme çağında, nesne ve olguların büyük ölçüde veriye dönüştüğünü söylemek mümkündür. Dijitalleştirilebilen ve dijitalleştirilemeyen unsurlar arasındaki sınırların belirsizleştiği günümüzde, temel yapısal odak, bu dijital varlıkların anlamlandırılmasına yönelik yöntemler geliştirmek haline gelmiştir. Dijitalleşen tüm süreçlerin ham maddesi "veri" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, dijital unsurların işlenmemiş ham haline "veri", anlamlandırılmış mesaj formuna "enformasyon", özümsemiş ve yapılandırılmış enformasyona ise "bilgi (knowledge)" denilmektedir (Yılmaz, 1998).

1946 yılına dayanan ve veriyi "bilgisayar işlemlerinin gerçekleştirilebilmesini sağlayan aktarılabilir enformasyon" (*Data - Etymology, Origin & Meaning*, t.y.) olarak ele alan tanımı referans gösteren Floridi, "enformasyon anlamlı ve doğru veridir" diyerek verinin tek başına ne ifade ettiği sorusunun henüz net bir yanıt bulamadığının altını çizmektedir. Nitekim her veri enformasyon niteliği taşımayabilir; örneğin "bir müzik CD'si gigabytelarca veri içerebilir, ancak hiçbir şey hakkında enformasyon içermez" (Floridi, 2008).

Günümüzde veri ve veri okuryazarlığı

Manuel Castells, Enformasyon Çağı adlı eserinde, verinin iletilen ve örgütlenmiş biçiminin enformasyon olarak nitelendirilmesi gerektiğini savunan Porat'ın (1977) yaklaşımını benimsemekte ve literatürde "bilgi hiyerarşisi" olarak bilinen DIKW modelini desteklemektedir (Şekil 1) (Castells, 2005).



Şekil 1: DIKW Hiyerarşisi (Kayaduman, 2023)

* [Dr. Öğr. Üyesi](#) Kto Karatay Üniversitesi / İletişim Tasarımı ve Yönetimi cihadkayaduman@gmail.com

Ackoff'a (1989) göre kurumsal eğitim süreçlerinde zamanın büyük bir bölümü enformasyon aktarımına ve bu enformasyona erişim yollarına ayrılmaktadır. Buna karşın bilginin aktarılması, edinilme biçimleri ve analitik düşünme süreçlerine oldukça sınırlı bir pay ayrıldığı vurgulanmaktadır. Yazar, anlayışın (understanding) aktarımı ya da kazanılma yöntemlerine (sentetik düşünme) ise eğitimde neredeyse hiç yer verilmediğini ileri sürmektedir. Bu durumun ötesinde; veri, enformasyon, bilgi ve bilgelik gibi kavramsal ayrımların eğitim süreçlerinde nadiren sorunsallaştırılması, öğrencilerin kendi entelektüel eksikliklerinin farkında olmamalarına yol açmaktadır. Ackoff'un ifadesiyle bu bireyler, yalnızca bilmemekle kalmayıp neyi bilmediklerinin de farkında değildirler. Bilgi katmanları arasındaki bu ayrımların netleştirilememesinin günümüzde ciddi entelektüel sonuçlar doğurabileceğini belirten yazar, söz konusu kavramsal sınırların önemine dikkat çekmektedir.

Öte yandan Manovich (2019), konuya ilişkin farklı bir bağlamsal dönüşüme işaret etmektedir. Günümüz dünyasında "veri" kavramı, artık kağıt gibi geleneksel ortamlarda (medium) saklanan statik bir unsurlar bütünü değil; hesaplamalı (dijital) ekosistemde yer alan, bilgisayarlar tarafından okunabilen, dönüştürülebilen ve analiz edilebilen dinamik bir yapıyı temsil etmektedir. Dolayısıyla veri kavramını çağdaş anlamıyla doğru konumlandırabilmek; onun enformasyon ve bilgi ile olan organik bağını gözeterik doğru yönetilmesini sağlamak, ancak bu dijital bağlamın derinlemesine çözümlenmesiyle mümkündür.

Büyük veri

Tarihsel süreçte de var olan veri, insanın sınırlı işleme, depolama ve iletim kapasitesi nedeniyle geçmişte bugünkü boyutlarına ulaşamamıştır. Ancak bilgisayarların işlem gücündeki artış, internet altyapısının yaygınlaşması ve dijital teknolojilerin gündelik yaşamın merkezine yerleşmesiyle birlikte veri yönetimi kabiliyetleri yapısal bir dönüşüm geçirmiştir. Günümüzde yalnızca geleneksel yöntemlerle algılanan unsurlar değil, bireylerin dijital dünyada bıraktığı her türlü iz de kayıt altına alınarak mikro düzeyde veriye dönüştürülmektedir. Bu doğrultuda farklı formatlardaki (görsel, işitsel, metinsel vb.) yüksek hacimli veri yığınlarının anlık olarak depolanması, aktarılması ve analizi, veri kavramını kökten değiştirerek literatüre "büyük veri" (big data) teriminin kazandırılmasına zemin hazırlamıştır.

IDC'ye göre büyük veri; heterojen ve yüksek boyutlu veri yığınlarından dinamik ve hızlı bir biçimde değer yakalama, keşfetme ve analiz etme süreçleri kanalıyla ekonomik/operasyonel fayda sağlamak üzere geliştirilen yeni nesil mimari ve yazılımları ifade etmektedir. Kurum, büyük verinin çerçevesini belirli bir teknolojik araçla sınırlamak yerine, somut kullanım senaryolarının iş yükü dinamiklerine göre çizmeyi tercih etmektedir (Vesset vd., 2017). Yenilikçi teknolojilerle bilgiden değer üretme odaklı gelişen büyük veri; operasyonel optimizasyon, isabetli kararlar ve stratejik içgörüler elde etmek için ileri düzey işleme yöntemlerine gereksinim duyan büyük hacimli, hızlı ve çok çeşitli bilgi varlıklarından meydana gelir. Akıllı nesneler (IoT), sensörler, mobil uygulamalar ve sosyal mecralardan yayılan bu yeni veri akışı, ortaya çıkan devasa bilgi ortamını kontrol altında tutabilecek yeni nesil veri yönetimi stratejilerine yönelik küresel bir talep doğurmaktadır. Bu dinamik yönetim süreçleri sayesinde yapılandırılan büyük veri, sınırları ortadan kaldırarak bilginin demokratikleşmesine, kurumlar arası şeffaflığa ve sürdürülebilir bir açık veri ekosisteminin inşasına olanak tanımaktadır (Curry, 2015).

Açık veri

Büyük verinin fonksiyonel niteliğini artırarak en yüksek sosyo-ekonomik faydayı üretmesi, açık veri formatına dönüştürülmesiyle mümkündür. Küresel ölçekte hükümetlerin büyük veriyi kamusal erişime açması, hem ulusal ekonomilerin büyümesini tetiklemektedir hem de toplumsal refahı doğrudan yukarı taşımaktadır. Bu iki kavramın entegrasyonu; kamu verilerinin ticari inovasyona dönüştürülebilmesi, akademik ve bilimsel araştırmalarda veri paylaşımının yaygınlaşması, kitle kaynak (*crowdsourcing*) yöntemiyle kolektif veri havuzlarının oluşturulması veya sürdürülebilir akıllı şehir ekosistemlerinin inşa edilebilmesi gibi önemli alanların önünü açmaktadır (Gurin, 2014). Şeffaf bir veri politikası, büyük verinin bünyesinde barındırdığı potansiyel riskleri bertaraf etmede kritik bir kalkan olarak görülmektedir. Veriyi erişilebilir kılmak; verinin işlevselliğini optimize ederken, açık veri anlayışının kendi içerisinde ürettiği yenilikçi çözümler ile veri mahremiyetinin korunmasını da mümkün kılabilir. Nitekim hem kamu yönetiminde hem de özel sektörde kurumsal hesap verebilirliği güvence altına alan şeffaf ve denetlenebilir bir toplumsal yapının (şeffaf toplum) zeminini hazırlayan açık veri; günümüzde sağlık hizmetleri, eğitim sektörü, finansal servisler, tarımsal faaliyetler ve iklim analizi gibi kritik alanlarda yapısal dönüşümler sağlayarak sosyo-ekonomik büyümenin ve toplumsal kalkınmanın temel dinamiklerinden biri haline gelmiştir.

Açık veri; en fazla kaynak gösterme ve aynı lisansla paylaşma şartları gözetilerek, herkes tarafından hiçbir kısıtlama olmaksızın serbestçe kullanılabilen, işlenebilen ve dağıtılabilen verilerdir. "Açık Tanım" kriterlerine göre bir verinin gerçekten açık sayılabilmesi için üç temel şartı taşıması gerekir: İlki erişilebilirliktir; veri eksiksiz bir şekilde, internet üzerinden kolayca ve değiştirilebilir bir formatta, ücretsiz bir şekilde sunulmalıdır. İkincisi yeniden kullanım ve dağıtımdır; verinin hukuki şartları, başka veri setleriyle birleştirilerek tekrar paylaşılmasına izin verilmelidir. Sonuncusu ise evrensel katılımdır; verinin kullanımında kişi, grup veya ticari/eğitimsel amaç gibi hiçbir alan ayrımcılığı yapılamaz. Tüm bu sınırların net bir şekilde çizilmesinin ve ortak bir tanımda buluşulmasının temel nedeni ise farklı sistemlerin ve veri setlerinin birbiriyle sorunsuz şekilde çalışabilmesini (birlikte çalışabilirlik) sağlamaktır (Dietrich vd., t.y.).

Günlük konuşma dilinde "açık" ifadesi, herhangi bir engel veya kısıtlama olmaksızın herkesin erişimine sunulan durumları tanımlar. Bu kavramla bütünleşen "veri" sözcüğü ise dijital ortama aktarılmış enformasyon birimlerini ifade etmektedir. Açık veri dünyasında bir verinin bu unvanı kazanabilmesi için en kritik kriterlerden biri, o verinin "makinece okunabilir" (machine-readable) bir yapıda olmasıdır. Bu özellik, verilerin bilgisayar yazılımları tarafından hiçbir insan müdahalesine gerek kalmadan otomatik olarak taranabilmesi, anlamlandırılabilmesi ve işlenebilmesi anlamına gelir. Örneğin CSV, JSON ve XML gibi formatlar bu standartlara tam uyum sağlarken; kâğıda basılmış ya da el yazısıyla üretilmiş dokümanlar dijital yapıda olmadıkları için makinece okunabilir olma özelliğini taşımazlar (Kayaduman, 2023).

Açık veri ekosisteminde öne çıkan bir diğer önemli kavram ise internet üzerindeki yapılandırılmış veri setlerini birbirine entegre eden teknolojileri ifade eden "Bağlı Açık Veri" (Linked Open Data - LOD) terimidir. Bu yaklaşımın temel amacı, verileri diğer sistemlerin en yüksek verimle ve kolayca tüketebileceği bir şeffaflıkta sunarak yeni bilgilerin keşfedilmesini,

daha güçlü hizmetlerin ve yenilikçi uygulamaların geliştirilmesini sağlamaktır. "Semantik Web" (Anlamsal Web) vizyonunun yakıtı olan bu modele giden süreç, ilk olarak 2010 yılında Tim Berners-Lee tarafından ortaya konan "5 Yıldız Modeli" ile somutlaştırılmış (Şekil 2) ve verinin ham halinden birbiriyle bağlantılı evrensel bir bilgi ağına dönüşüm basamakları tanımlanmıştır (Bauer & Kaltenböck, 2012). Bağlı Açık Veri mimarisi; yapay zekâ ve arama motorlarının verileri sadece görmesini değil, aralarındaki ilişkileri mantıksal olarak anlamlandırmasını da mümkün kılarak dağınık durumdaki verilerin konsolide edilmesine hizmet etmektedir.



Şekil 2: Tim Berners-Lee'nin 5 Yıldızlı Açık Veri Kriteri (Bauer & Kaltenböck, 2012; Kayaduman, 2023).

Veri okuryazarlığı

Veri okuryazarlığı; belirli bir amaç doğrultusunda ihtiyaç duyulan verinin saptanması, erişilmesi, işlenmesi ve analizi ile elde edilen bulgularının anlamlandırılarak güçlü bir şekilde aktarılmasını kapsayan bir beceriler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım temelinde kavram; bireylerin amaca hizmet edecek doğru veriyi ayırt etme, veriyi analiz öncesinde doğrulayarak kendi bağlamı içinde konumlandırma, doğru analitik yöntemleri seçip hayata geçirme, analiz sonuçlarından stratejik çıkarımlar yapma ve verilere dayalı bir iletişim dili geliştirme gibi kritik yetkinlikleri kazanmasını sağlar (Alarcón vd., 2026).

Öte yandan, veri okuryazarlığının akademik tanımları ile gerçek hayattaki beklentiler arasında belirli uyumsuzlukların olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre yetkinlik temelli bu tanımların; çeşitli dijital endüstriler veya geleneksel sektörlerdeki spesifik iş rollerinin dinamiklerine göre değişkenlik gösterdiği dikkate değer bir bulgudur (Chadoosi vd., 2023).

Veri okuryazarlığı kavramını sağlam bir temele oturtmak, öncelikle açık veri ve açık yönetim ekosisteminde kökleşmiş bazı yapısal yanlışların deşifre edilmesini gerektirir. Politika yapıcılar ve kurumlar, kamusal verileri erişime açmanın toplumsal kalkınma için tek başına yeterli olduğunu varsaysa da literatür bu iyimser yaklaşımın arkasındaki altı temel miti göz önüne sermektedir. Bu doğrultuda; verilerin yayınlanmasının otomatik olarak toplumsal fayda doğuracağı inancı, tüm bilgilerin kısıtlamasız şekilde kamuya açılması gerektiği düşüncesi ve sürecin sadece teknik bir veri yayınlama işleminden ibaret olduğu yanlışlığı ilk üç önemli miti oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak, her vatandaşın bu verilere doğrudan erişip anlamlandırabileceği varsayımı ile açık verinin kendiliğinden şeffaf ve katılımcı bir devlet modeli yaratacağı iddiası da uygulamada karşılığı olmayan diğer iki mit olarak öne

çıkmaktadır. Ancak tüm bunların ötesinde, toplumun ham verilere karşı doğal bir merak ve işleme motivasyonu taşıdığını ileri süren "açık verinin yeniden kullanımına yönelik kamuoyu ilgisi miti", veri odaklı dönüşümün önündeki en görünmez engeli teşkil etmektedir. Sıradan bireylerin teoride destekledikleri açık veri projelerine iş uygulamaya geldiğinde katılım göstermemesi, toplumun ham veriyi toplayıp anlamlandırarak temel becerilerden, yani veri okuryazarlığından yoksun olmasından kaynaklanmaktadır; bu durum veri okuryazarlığı eğitimi açık devlet hedeflerinin merkezine yerleştirmektedir (Hellberg & Hedström, 2015).

Verinin anlam kazanarak enformasyon niteliği taşıması, bir başka ifadeyle soyut ve ham girdilerin karar alma mekanizmalarını besleyecek anlamlı çıktılara evrilmesi, veri okuryazarlığı eğitimlerinin ontolojik varlık sebebini ve temel yapı taşı oluşturur. Söz konusu dönüştürme becerisi, veri okuryazarlığı müfredatının merkez eksenine yerleşerek bireylerin veriyi bilgiye dönüştürme yetkinliği kazanmasını hedeflemektedir. Enformasyon tasarımı ise bu bağlamda, bilginin farklı türlerini göz önünde bulunduran; veriden ya da enformasyonun kendisinden anlamlı olanı görünür kılma girişimini ifade eden ve tasarım eğitiminin ayrılmaz bir parçası olması gereken kritik bir disiplindir.

Enformasyon tasarımı

Veriyi anlamlandırma ya da verinin içindeki anlamı görünür kılma çabaları (veri görselleştirme yöntemleri bunun en bilinen örneğidir) enformasyon tasarımı kavramı çerçevesinde değerlendirilmektedir. Uluslararası Enformasyon Tasarımı Enstitüsü'ne (IIID) göre enformasyon tasarımcıları; karmaşık iletişim sorunlarını çözmek ve insan yaşamının her alanını iyileştirmek amacıyla yaratıcılık ile tasarım düşüncesini bir arada kullanmaktadır. Enstitü, enformasyon tasarımının uygulama alanlarını şu şekilde sınıflandırmaktadır: Yön bulmayı kolaylaştıran tabela, harita ve zaman çizelgesi tasarımları; alışveriş süreçlerinde bilinçli karar almayı ve ürünlerin doğru kullanımını destekleyen katalog ve kullanım kılavuzu tasarımları; vergi ödeme gibi resmi işlemlerde bireylerin sistemi anlamasına yardımcı olan rehber ve form tasarımları; veri yoğunluklu karmaşık yapıları görünür kılan veri görselleştirme ve infografik tasarımları; bilgiye hızlı ve doğru biçimde erişimi sağlayan kitap ve web sitesi tasarımları; yasa, yönetmelik ve sözleşmeler gibi karmaşık hukuki metinleri anlaşılır kılan sözleşme ve hak rehberi tasarımları; son olarak sağlık sistemlerini ve kamu yararına yönelik bilgileri erişilebilir hale getiren sağlık ve ilaç bilgisi tasarımları (IIID, t.y.).

Hurlburt (1981), enformasyon tasarımını tanımlarken onun "ikna amacı gütmeyen" yönünün ayırt edici bir nitelik olduğunu vurgulamaktadır. Mok ise enformasyona bağlam ve anlam kazandırmanın amaçlandığını belirtirken; Pettersson (2007), köklerini grafik tasarımdan, eğitim-öğretimden, mimarlık ve mühendislikten alan enformasyon tasarımının, hedef kitlenin bilgi gereksinimlerine yanıt vermek adına bir iletinin özünü, üslubunu ve biçimini çözümleme, planlama, aktarma ve anlamlandırma süreçlerini kapsadığını ileri sürmektedir. Pettersson'a göre başarılı bir enformasyon tasarımı hem estetik hem bütçesel hem de ergonomik beklentilere yanıt vermelidir. Bir enformasyon tasarımcısı; verileri bir grafik, tablo, metin veya harita üzerinde anlamlı enformasyona dönüştürmek amacıyla onları organize etme, yapılandırma ve sunma yetkinliğine sahiptir (Pettersson, 2007).

Enformasyon tasarımı genellikle grafik tasarım ve iletişim tasarımı disiplinleri içerisinde ele alınan bir konu olarak görülmektedir; ancak enformasyon tasarımını yalnızca grafik tasarım

dünyasının dinamikleri ve terimleriyle tanımlamak birtakım metodolojik sorunları beraberinde getirebilir. Günümüzde bu alandaki hızlı teknolojik dönüşümleri ve medya ekosistemindeki değişimleri sadece grafik tasarımcıların perspektifinden takip etmek artık mümkün değildir.

Bu durum, farklı disiplinlerle yürütülen akademik veya profesyonel çalışmalarda iletişim kopukluklarına yol açabilir. Dolayısıyla hem grafik tasarımcıların hem de enformasyon süreçleriyle ilgilenen diğer uzmanların ortak bir dil geliştirmesi ve birbirlerinin yaklaşımlarını doğru anlaması bir zorunluluk haline gelmiştir. Enformasyon tasarımı yazınında alanla ilgili öne çıkan bazı kavramlar şunlardır: veri görselleştirme, sanatsal veri görselleştirme, enformasyon görselleştirme, bilimsel veri görselleştirme, eğitici görselleştirme, istatistiksel görselleştirme, etkileşimli görselleştirme, ağ görselleştirmesi, coğrafi görselleştirme, yönlendirme tasarımı ve infografik.

Sonuç

Dijitalleşmenin hızla derinleştiği çağımızda veri, toplumsal ve bireysel yaşamın her alanına nüfuz etmiş; ancak bu yoğunluk beraberinde ciddi bir okuryazarlık açığını da gündeme getirmiştir. Veri, enformasyon ve bilgi arasındaki hiyerarşik ilişkinin tam olarak kavranamaması, bireylerin ham veriden anlamlı sonuçlar türetme kapasitesini kısıtlamaktadır. Büyük veri ve açık veri ekosistemlerinin sunduğu olanaklara karşın bu kapasite eksikliği, söz konusu kaynakların toplumsal faydayı optimize edecek şekilde dönüştürülmesinin önünde yapısal bir engel oluşturmaktadır. Nitekim açık verinin yeniden kullanımına yönelik kamusal ilginin zayıf kalması, toplumun ham veriyi anlamlandırmak için gereken temel becerilerden, yani veri okuryazarlığından yoksun olmasından kaynaklanmaktadır. Enformasyon tasarımı, bu veri okuryazarlığı açığını kapatmada kritik bir köprü işlevi üstlenmektedir. Soyut ve karmaşık veri yığınlarını görsel, anlaşılır ve eyleme dönüştürülebilir enformasyona dönüştürme potansiyeliyle enformasyon tasarımı; yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda toplumsal bir iletişim pratiği olarak konumlandırılmalıdır. Pettersson'ın da vurguladığı üzere nitelikli bir enformasyon tasarımı, estetik ve ergonomik beklentileri eş zamanlı karşılayarak bilgiye erişimi demokratikleştirmekte; bu yönüyle veri okuryazarlığının yaygınlaştırılmasında vazgeçilmez bir enstrüman haline gelmektedir.

Bu bağlamda tasarım eğitiminin enformasyon tasarımı perspektifini yeterince içselleştirmesi bir tercih olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmektedir. Veri kavramının çağdaş boyutlarını, büyük ve açık veri ekosisteminin dinamiklerini ve veri okuryazarlığının gerekliliklerini kavrayan tasarımcılar, toplumun veriyle kurduğu ilişkiyi köklü biçimde dönüştürme potansiyeline sahiptir. Sonuç olarak enformasyon tasarımı, disiplinlerarası niteliği ve geniş uygulama yelpazesiyle tasarım eğitiminin kurucu bir parçası olmalı; geleceğin tasarımcıları yalnızca görsel formlar değil, aynı zamanda anlamlı bir dünya inşa etmek üzere donanımlı biçimde yetiştirilmelidir.

Kaynakça

- Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. *Journal of applied systems analysis*, 16(1), 3-9.
- Alarcón, A., De Ramón, J., Ginieis, M., & Andraszak, J. (2026). Data literacy in the labor market: A systematic review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 13(1), 506. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-06824-w>
- Bauer, F., & Kaltenböck, M. (2012). *Linked open data: The essentials : a quick start guide for decision makers*. Edition mono/monochrom.
- Castells, M. (2005). *Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür*. Bilgi Üniversitesi.
- Curry, E. (2015). (PDF) The Big Data Value Chain: Definitions, Concepts, and Theoretical Approaches. İçinde *New Horizons for a Data-Driven Economy: A Roadmap for Usage and Exploitation of Big Data in Europe*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21569-3_3 (Yayınlanan asıl eser 2015)
- Data – Etymology, Origin & Meaning*. (t.y.). Etymonline. Geliş tarihi 16 Mayıs 2026, gönderen <https://www.etymonline.com/word/data>
- Dietrich, D., Gray, J., McNamara, T., Poikola, A., Pollock, R., Tait, J., & Zijlstra, T. (t.y.). *What is Open Data?* OpenDataHandbook. Geliş tarihi 17 Mayıs 2026, gönderen <https://opendatahandbook.org/guide/en/what-is-open-data/>
- Floridi, L. (2008). Data. İçinde W. A. Darity (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Macmillan. <https://philarchive.org/rec/FLOD-2>
- Ghodoosi, B., Torrisi-Steele, G., West, T., & Li, Q. (2023). An Exploration of the Definition of Data Literacy in the Academic and Public Domains: *International Journal of Adult Education and Technology*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.4018/IJAET.325218>
- Gurin, J. (2014). Big data and open data: How open will the future be. *ISJLP*, 10, 691.
- Hellberg, A.-S., & Hedström, K. (2015). The story of the sixth myth of open data and open government. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 9(1), 35-51. <https://doi.org/10.1108/TG-04-2014-0013>
- Information Design*. (t.y.). Geliş tarihi 16 Mayıs 2026, gönderen <https://www.iiid.net/about/information-design/>
- Kayaduman, A. C. (2023). *Kitlesel Kaynaklı Veri Haritalama Projeleri Ve Afet Yönetimi Açısından Türkiye’de Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi [Doktora Tezi]*. Anadolu Üniversitesi.
- Manovich, L. (2019). Data. İçinde *Critical Terms in Futures Studies*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-28987-4_10
- Pettersson, R. (2007). *Information Design – It Depends*.
- Porat, M. U. (1977). *The Information Economy: Definition and Measurement*. Office of Telecommunications (DOC) , Washington, D.C.
- Vesset, D., Gopal, C., Schubmehl, D., Olofson, C. W., Bond, S., Fleming, M., Solinger, C., Schwenk, H., Carnelley, P., & Chua, C. K. (2017). *IDC’s Worldwide Big Data and Analytics Software Taxonomy, 2017*.
- Yılmaz, B. (1998). Bilgi toplumu: Eleştirel bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 147-158.

Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandığı kelimeler

*Süleyman Ünlü**

*Erkam Küçük***

Giriş

Küreselleşme ve dijital iletişim teknolojilerindeki gelişmeler popüler kültürün toplumsal yaşam üzerindeki etkisini önemli ölçüde artırmıştır. Günümüzde popüler kültür, yalnızca eğlence alanıyla sınırlı kalmayıp tüketim alışkanlıkları, kimlik oluşumu ve dil kullanımı gibi birçok alanı etkilemektedir. Özellikle Instagram, TikTok, YouTube ve X gibi sosyal medya platformları, popüler kültür ürünlerinin hızla yayılmasını sağlayarak ortak söylem ve yeni dilsel kalıpların farklı toplumlarda benimsenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle popüler kültür, kültürel olduğu kadar toplumsal ve dilsel dönüşümlerin de önemli bir belirleyicisidir (Mukerji & Schudson, 1986; Özkan, 2006; Zorlu, 2016; Karakuş, 2024). Popüler kültür, medya ve gündelik yaşamla etkileşim içinde bireylerin düşünce, davranış ve dil kullanımını biçimlendiren dinamik bir yapıya sahiptir (Mukerji & Schudson, 1986; Özkan, 2006). Toplum dilbilim açısından değerlendirildiğinde, popüler kültür aracılığıyla yayılan sözcük ve söylemler zamanla günlük dilin bir parçası hâline gelmekte; kimlik ve toplumsal aidiyetin oluşumunda da etkili olmaktadır. Moody'e (2019) göre popüler kültür dili, ideolojik ve toplumsal anlamlar taşıyan söylemsel bir yapı oluştururken; dijital iletişim ortamları yeni sözcüklerin, yabancı kökenli ifadelerin ve sosyal medya dilinin yaygınlaşmasını hızlandırmaktadır. Dil, toplumsal değişimlerden en hızlı etkilenen kültürel unsurlardan biridir. Dijital çağda popüler kültürün küresel dolaşımı, farklı dillere ait sözcük ve ifadelerin ulusal dillere taşınmasını kolaylaştırmış; böylece yeni söz varlığının oluşmasına, mevcut sözcüklerin anlam değişimine ve özellikle gençler arasında ortak iletişim kalıplarının gelişmesine katkı sağlamıştır (Moeran, 2011).

Toplum dilbilim araştırmaları, popüler kültürün gençlerin dil kullanımını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Sultana & Dovchin (2017), gençlerin popüler kültür söylemlerini gündelik iletişimlerine taşıyarak farklı diller arasında geçiş yaptıklarını ve hibrit dil pratikleri geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Moody (2019), medya içeriklerinde kullanılan ifadelerin zamanla gündelik dile yerleşerek kimlik oluşumunu etkilediğini belirtmektedir. Dijital medya ise argo, kısaltma ve karma dil kullanımını yaygınlaştırmakta; gençlerin grup aidiyetlerini ve kimliklerini ifade ettikleri önemli bir iletişim ortamı oluşturmaktadır (Ajam, Taha & Sumar-Karman, 2025). Ayrıca sosyal medya kaynaklı ifadelerin zamanla anlam değişimine uğrayarak mizah ve grup kimliği gibi işlevler

* Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı <https://orcid.org/0000-0002-2188-3688>

** Uşak Üniversitesi TÖMER <https://orcid.org/0009-0005-1323-103X>

kazanması, popüler kültürün söz varlığı ve dilin işlevsel kullanımını dönüştürdüğünü göstermektedir (Sitohang & Ristia, 2025). Popüler kültürün etkisi yalnızca günlük dil ile sınırlı değildir; yabancı dil öğrenme süreçlerini de desteklemektedir. Fukunaga (2006), anime ve manga ilgisinin Japonca öğrenme motivasyonunu artırdığını; Liu & Lin (2017) ise popüler kültür materyallerinin yabancı dil öğretiminde katılımı ve dijital okuryazarlığı geliştirdiğini belirtmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar da üniversite öğrencilerinin popüler kültürden önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir (Akkaya, 2008). Benzer şekilde Asa (2019), Güney Kore popüler kültürünün gençlerin kültürel yönelimlerini etkilediğini ve buna bağlı olarak Korece ile İngilizce kökenli bazı ifadelerin günlük iletişimde daha yaygın kullanılmaya başladığını ortaya koymuştur.

Literatür genel olarak değerlendirildiğinde, popüler kültürün dil kullanımını etkileyen önemli bir toplumsal unsur olduğu görülmektedir. Ancak mevcut çalışmalar ağırlıklı olarak medya, tüketim, kimlik ve yabancı dil öğretimi üzerinde yoğunlaşırken, popüler kültürün Türkçe öğretmen adaylarının günlük dilde kullandıkları sözcüklere etkisini doğrudan inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının popüler kültür kaynaklı kelime kullanım eğilimlerinin belirlenmesini Türkçe eğitimi ve dil bilinci açısından önemli hâle getirmektedir. Öğretmen adaylarının popüler kültüre ilişkin algıları, gelecekte öğrencilere aktaracakları dil ve kültür anlayışı bakımından önem taşımaktadır (Özkan, 2006). Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının popüler kültürü çoğunlukla medya, sosyal medya, moda ve tüketim kültürüyle ilişkilendirdiklerini; onu hem kaçınılmaz hem de eleştirel biçimde değerlendirdiklerini göstermektedir (Karadağ, Kolaç ve Ulaş, 2012; Yılar, Tağrikulu ve Ünal, 2023; Ulukaya Öteleş ve Demir, 2023). Bununla birlikte bu çalışmalar, öğretmen adaylarının algı ve tutumlarına odaklanmış; günlük dilde kullandıkları popüler kültür kaynaklı sözcükleri doğrudan incelememiştir. Dijital iletişim ortamlarında hızla yaygınlaşan yabancı kökenli sözcükler, internet argosu ve popüler kültüre özgü ifadelerin öğretmen adaylarının söz varlığına nasıl yansıdığının belirlenmesi, toplum dilbilim ve Türkçe eğitimi açısından önemlidir. Bu araştırma, Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandıkları kelimeleri, bunların kullanım nedenlerini ve bağlamlarını belirleyerek popüler kültürün söz varlığı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların, Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecinde dil bilinci ve söz varlığının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandıkları kelimelerin belirlenmesi ve bu kelimelerin kullanım gerekçelerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden *durum çalışması* deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olgu veya olayın kendi doğal bağlamı içerisinde ayrıntılı ve çok yönlü olarak incelenmesini sağlayan bir araştırma desendir (Yin, 2018). Bu desen, araştırmacıya belirli bir durumu bütüncül bir bakış açısıyla ele alma ve katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini ve davranışlarını ayrıntılı biçimde ortaya koyma olanağı sunmaktadır (Merriam, 2009).

Bu çalışmada incelenen durum, Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültürün etkisiyle günlük yaşamlarında kullandıkları kelimeler ve bu kelimeleri kullanma gerekçeleridir.

Araştırmanın amacı, söz konusu olguyu kendi doğal bağlamı içerisinde ayrıntılı olarak ortaya koymak olduğundan durum çalışması deseni uygun görülmüştür. Bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen veriler ayrıntılı biçimde analiz edilerek popüler kültürün öğretmen adaylarının dil kullanımı üzerindeki etkisi bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 Güz Döneminde Medya okuryazarlığı dersi kapsamında 35 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veriler, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veriler ve veri toplama araçları

Veriler, Türkçe öğretmen adaylarının günlük iletişimlerinde, sosyal medya ve yazışmalarında kullandığı kelimeleri, kelimeleri hangi anlamda kullandıkları ve bu kelimeleri kullanma gerekçelerini incelemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış, açık uçlu veri toplama formu kullanılarak toplanmıştır. 35 Türkçe öğretmen adayından her bir öğrenci için 5 tane örnek cümle istenmiştir. Her ifade için (a) bağlamsal kullanımını gösteren bir örnek cümle, (b) ifadeye atfedilen anlam ve (c) kullanım gerekçesi şeklinde veriler toplanmıştır.

Örneğin, bir katılımcı “Ya kardeşim, boomer mısın sen?” cümlesini vermiş, boomer'ı çağdaş koşullara uyum sağlayamayan yaşlı bir kişi için kullanılan bir terim olarak tanımlamış ve kullanım gerekçesini “sosyal medya dili” açıklamıştır.

Verilerin analizi

Veriler, 18.12.2025 ve 24.12.2026 tarihleri arasında yapılandırılmış, açık uçlu veri toplama formu kullanılarak 35 Türkçe öğretmen adayından toplanmıştır. Katılımdan önce, katılımcılara çalışmanın amacı ve kapsamı, katılımın gönüllülük esasına dayalı olması, yanıtlarının gizliliği ve istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri hakkında bilgi verildi. Veri setine kişisel olarak tanımlayıcı hiçbir bilgi dahil edilmemiştir.

Yazılı yanıtlar, tümevarımsal nitel içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Nitel içerik analizi, metinsel verileri sistematik olarak yorumlamak ve katılımcıların anlatımlarında yer alan hem açık anlamları hem de daha geniş kalıpları belirlemek için kullanılmaktadır (Hsieh & Shannon, 2005).

Analiz, Elo ve Kyngäs (2008) tarafından önerilen hazırlık, organizasyon ve raporlama aşamaları takip edilmiştir. Hazırlık aşamasında, tüm yanıtlar: katılımcı kodu, örnek cümle, katılımcı tarafından tanımlanan anlam ve kullanım gerekçesi olmak üzere 4 sütunda toplanmıştır. İkinci aşama olan organizasyon aşamasında, araştırmanın amacına uygun anlam birimleri belirlenerek temel anlamlar değiştirilmeden özetlenmiştir. İlk kodlama yapıldıktan sonra benzer anlamları ifade eden kodlar (Örnek: Hız ve pratiklik, hızlı dönüt verme kullanım gerekçesi; Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği kullanım gerekçesinde birleştirilerek tabloya son şekli verilmiştir.

Tablolar oluşturulduktan sonra araştırmacılar veri setine yeniden dönmüş, verilere son şeklini vermiş ve elde edilen bulguları Türkçe öğretmen adaylarının dil kullanımları ile dijital ortamlarda gerçekleşen söylem araştırmaları çerçevesinde ilişkilendirerek yorumlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandıkları kelimelere ve bu kelimelerin kullanım gerekçelerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler tümevarımsal nitel içerik analizi doğrultusunda tablolar hâlinde düzenlenmiştir.

Tablo 1. Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandığı kelimeler ve anlamları*

Kelimeler	F	Kelimeler	F	Kelimeler	F	Kelimeler	F
Vibe	8	Boomer	2	Güno	1	Selfie	1
Üniye/Üni	7	Stalk/Stalklamak	2	Fomo	1	Dress code	1
Story atmak	6	Ss	2	Foto	1	Christmas	1
Mod/Mood	6	Bio	2	Tt	1	Energy vampire	1
Dm/DM'den yazmak	6	Gt	2	Mlsf	1	Low effort	1
Ghostlamak	6	Afk	2	Yeto	1	Main character	1
Fln	6	Efso	2	Perfi	1	Kankitom	1
Cringe	5	Mük / Müko	2	Fak	1	Error	1
Story	5	knk	2	Kib	1	Soft girl	1
Fav	5	Ztn	2	Grşrz	1	Epic story	1
Likelamak	4	Rez	2	Olm yaa...	1	Ağlama time	1
Post	4	Net / Netten	2	Tel	1	Sleek bun	1
Red flag	4	Kütüp	2	Pc	1	Clean girl	1
Fake / Fake hesap	4	Aşkommm	2	Gg	1	Green flag	1
Full	4	Slayed	1	Btw	1	Rizz	1
NPC	4	Repost	1	Pp	1	Cool	1
Tşk	4	İnfo	1	İnş	1	Cancel culture	1
Pls	4	Hashtag	1	Yatanzi	1	Event	1
Edit	3	Manifestlemek	1	Kopanziiii	1	Loopta	1
Gasligthing	3	Matchleşmek	1	Bayılanzi	1	Chillim	1
İnsta	3	Triggerlamak	1	Kopucaz	1	Herıld	1
Mental	3	Görüldü yemek	1	Lane'imde	1	Lol	1
Overthink saati	3	Dump etmek	1	Aşkolar	1	On	1
Link/ Link atma	3	Simp olma	1	Düşer	1	Şok	1
Lovebombing	3	Drop olma	1	Bug'a girmek	1	Bagını	1
Reels	3	Link sallama	1	Best friend	1	Kastın	1
Pick me	2	Selfie atma	1	Yesterday	1	İnternet Kasma	1
Wp	2	Dis atma	1	Friendzone	1		
Post atmak	2	Müso/Müsoysanız	1	Challange	1		
Toplam	122	Toplam	43	Toplam	29	Toplam	27

* Tablo 1 incelendiğinde, 221 kelime kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebi bazı üniversite öğrencilerinin kurdukları cümlede birden fazla yabancı kelimelere yer vermesidir.

Tablo 1 incelendiğinde, Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandıkları kelimelerin ağırlıklı olarak sosyal medya, dijital iletişim, gençlik dili, oyun kültürü ve İngilizce kökenli popüler ifadeler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Tabloda en sık kullanılan

kelime “vibe” (f=8) olurken bunu “üni/üniye” (f=7) ile “story atmak”, “mod/mood”, “DM/DM’den yazmak”, “ghostlamak” ve “fln” (f=6) izlemektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının gündelik iletişimlerinde sosyal medya platformlarına özgü kavramları ve dijital iletişimde yaygınlaşan kısa, pratik kullanımları benimsediklerini göstermektedir. Tabloda yer alan “cringe”, “story”, “fav”, “likelamak”, “post”, “red flag”, “fake/fake hesap”, “NPC”, “tşk” ve “pls” gibi ifadeler, popüler kültürün yalnızca yabancı kökenli sözcüklerin kullanımını değil, aynı zamanda dijital iletişim biçimlerini, duygu ve düşünceleri ifade etme yollarını, sosyal medya etkileşimlerini ve kişilerarası ilişkileri tanımlayan bir söz varlığını da yansıttığını göstermektedir. Bunun yanında “stalk/stalklamak”, “boomer”, “FOMO”, “rizz”, “cancel culture”, “soft girl”, “clean girl”, “main character”, “lovebombing”, “gaslighting”, “manifestlemek”, “matchleşmek”, “triggerlamak” ve “dump etmek” gibi ifadeler, öğretmen adaylarının güncel sosyal medya trendleri ve dijital kültürde yaygın olarak kullanılan kavramlardan etkilendiğini düşündürmektedir. Benzer şekilde “AFK”, “GG”, “NPC”, “LOL”, “lane’imde” ve “bug’a girmek” gibi çevrim içi oyun terminolojisine ait ifadelerin kullanılması, oyun kültürüne özgü kavramların gündelik dile de yansıdığını göstermektedir. Öte yandan “tşk”, “pls”, “ss”, “knk”, “ztn”, “mlsf”, “grşrz”, “kib”, “tel”, “pc” ve “wp” gibi kısaltmaların kullanımı, dijital yazışmalarda hız, pratiklik ve yazı ekonomisinin ön plana çıktığını ortaya koymaktadır. Tablo 1’de yer alan bulgular, öğretmen adaylarının popüler kültür kaynaklı kelimeleri özellikle sosyal medya, dijital iletişim, çevrim içi oyun kültürü ve İngilizce kökenli ifadeler çerçevesinde kullandıklarını göstermektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandığı kelimeler anlamları ve kullanım gerekçeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandığı kelimeler anlamları ve kullanım gerekçeleri

No	Cümleler	Yerine Kullanılan Kelime	Kullanma Gerekçesi
1	Ya kardeşim boomer mısın sen!	Ya kardeşim yaşlı mısın sen!	Sosyal medya dili
2	Doğan çok kastın bu sene, boş versene.	Doğan gereğinden fazla önemsedin bu sene, boş versene.	Z kuşağının kullandığı dil
3	Bu arabanın rengine kim olsa düşer.	Bu arabanın rengine kim olsa âşık olur.	Ağız alışkanlığı
4	Akşam mekânda kopucaz.	Çok fazla eğlenmek	Z kuşağının kullandığı dil
5	Sorduğum o sorudan sonra çocuk resmen bug’a girdi.	Sorduğum o sorudan sonra çocuk resmen donup kaldı.	Oyun kültürünün günlük dile yansımaları
6	Bu akşam çok güzel bir post atacağım.	Instagram gönderisi	Sosyal medya dili
7	Şu kız hiç hoş bir vibe vermedi bana şahsen.	His, ambiyas	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği
8	Kıyafetin linkini atar mısın kanka.	Kıyafetin bağlantısını	İnternet alışverişlerinde kullanma
9	Şu karşıda oturan kızın overthink saati gelmiş galiba.	Şu karşıda oturan kızın düşünme saati gelmiş galiba.	Ağız alışkanlığı

10	İçinde kıyafet olan reels videolarını çok seviyorum	İçinde kıyafet olan kısa videoları çok seviyorum	Z kuşağının kullandığı dil
11	Bugün üniye gitmedik fln takıldık	Bugün üniversiteye gitmedik, falan takıldık.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği Z kuşağının kullandığı dil
12	Final haftası çok zor mentalim gitti	Final haftası çok zor psikolojim gitti.	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği
13	Story atcam filtre bulamadım pls	Hikâye paylaşacağım ama filtre seçemedim lütfen	Popüler kültür
14	Sunum yarınmış yeni fark ettim şok	Sunumun yarın olduğunu yeni öğrendim.	Konuşma dilini yazıya aktarma
15	Yoğunum geç dönersem kusura bakma fln	Yoğun olduğum için geç cevap verebilirim.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
16	Bugün modum hiç yok ya ders falan umurumda değil	Bugün kendimi iyi hissetmiyorum, dersle ilgilenemiyorum.	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği
17	Ben akşam için rez yaptırdım.	Ben akşam için rezervasyon yaptırdım.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
18	Final çok zordu ya ben mental olarak bittim resmen	Final sınavı çok zordu, psikolojik bittim resmen.	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği
19	Mesajı geç gördüm kusura bakma net yoktu	Mesajını geç fark ettim, internetim yoktu.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
20	Bugün okulda hoca aşırı cringe davrandı, moodum düştü resmen	Bugün okulda öğretmen çok utanç verici/tuhaf davrandı, gerçekten neşem kaçtı ve modum düştü.	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği
21	Geçen attığın fotoğrafı likelamayı unutmuşum.	Geçen attığın fotoğrafı beğenmeyi unutmuşum.	Sosyal medya dili
22	Sınıftan Ahmet'in attığı postu gördün mü?	Sınıftan Ahmet'in attığı gönderi gördün mü?	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
23	Senden değişik bir vibe alıyorum.	Senden değişik bir his alıyorum.	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği.
24	Overthink saatim geldi.	Düşünme saati geldi.	Ağız alışkanlığı
25	Her gece stalk yapmayı bırakmalısın.	Araştırma, sosyal medyada bir kişiyi habersiz takip etmek	Z kuşağının kullandığı dil
26	İnstadan gönderme wp'den dene.	İstagramdan gönderme wp'den dene.	İnternet alışverişlerinde kullanma
27	Olm yaa...	Genelde yakınma cümlesinin başlangıcı	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği

28	<u>Tel</u> sıkıntılı sonra yazarım.	Telefon sıkıntılı sonra yazarım.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
29	O <u>pc</u> sıkıntılı donması çok oluyor.	O bilgisayar sıkıntılı donması çok oluyor.	Kelimenin kolay telaffuzu
30	Okula <u>fln</u> gittik işte.	Okula falan gittik işte.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
31	Liseden <u>best friendimle</u> çılgın bir parti eşliğinde mezun olduk.	Liseden en yakın arkadaşım ile güzel bir parti eşliğinde kutlamalar yaparak mezun olduk.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
32	<u>Yesterday</u> beğendiğim kız beni <u>ghostladı</u> .	Dün beğendiğim kız bana görüldü attı.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
33	Trendyol'dan aldığım elbise defolu gelmiş iade eder misiniz <u>pls</u> yoksa sizi <u>ghostlamaz</u> ve şikâyet edeceğim.	Trendyol'dan aldığım elbise hatalı gelmiş, iade eder misiniz lütfen yoksa sizi yok saymayıp şikâyet edeceğim.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği, Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
34	Kız <u>kankitom gasligthing</u> yediği çocuktan geçen gün <u>friendzone</u> da yemiş.	Kız kankam (arkadaşım)'ın manipülasyona uğradığı çocuk geçen gün onu arkadaş olarak gördüğünü belirtmiş	Beğenilme ve farklı olma kaygısı
35	Canlarım yeni <u>post attım pls like atmayı</u> unutmayın!	Canlarım yeni bir gönderi paylaştım, lütfen beğenmeyi unutmayın.	Beğenilme ve farklı olma kaygısı sosyal medya ve popüler kültür etkisi
36	Yarınki <u>event</u> için kombinim aşırı <u>vibe</u> veriyor, <u>story atınca</u> linç yemem umarım."	Yarınki etkinlik için seçtiğim kıyafetler çok iyi bir hava katıyor, hikâyede sert eleştirilere maruz kalmam umarım.	Popüler kültür etkisi
37	Kanka o çocuk tam bir <u>red flag</u> , <u>ghostla</u> gitsin hiç uğraşma <u>tşk</u> .	Arkadaşım, o çocuk ilişki açısından çok tehlikeli veriyor; ona cevap vermeyi kes ve görmezden gel, hiç uğraşma teşekkürler.	Popüler kültür etkisi, hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
38	Ders <u>fln</u> dinlemedik bugün <u>full</u> muhabbetti	Derste ders işlenmedi, daha çok sohbet edildi.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği ve pratik iletişim kurma isteği
39	Sınıfa yeni gelen eleman <u>NPC</u> gibi.	Sınıfa yeni gelen kişi tepkisiz ve robot gibi davranıyor.	Oyun kültürünün günlük dile yansımaları.
40	Aynen <u>knk</u> ikinci dönem günü gününe çalışacağız	Aynen arkadaşım, ikinci dönem düzenli çalışacaktık.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
41	Herkes <u>dress coda</u> uygun gelsin yani.	Herkes kıyafet kuralına uygun gelsin.	Beğenilme ve farklı olma kaygısı
42	<u>Christmas</u> için toplanıyoruz, <u>kopanziiii</u> .	Yılbaşı partisi için toplanıyoruz	Beğenilme ve farklı olma kaygısı

43	Plan yok, kafa karışık, vibe yerinde	Planımız yok, kafamız karışık ama havamız yerinde	Popüler olma çabası
44	Ben kendi lane'imdeyim ,	Ben kendi yolumdayım.	Popüler olma çabası
45	Aşkolar şimdi ben güzellik uykusuna yatanzi .	Canım arkadaşlarım, şimdi ben güzellik uykusuna yatıyorum.	Beğenilme ve farklı olma kaygısı
46	Arkadaşım, o çocuk ilişki açısından Red flag	Arkadaşım, o çocuk ilişki açısından çok tehlikeli	Popüler kültür
47	Final haftası geldi ben mental olarak yokum ya.	Final haftası başladı ama psikolojik olarak hazır değilim.	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği.
48	Hiç uğraşma Tşk.	Hiç uğraşma teşekkürler.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
49	Aksamki yayını izleyemem aşırı uykum var ztn , yarın editleri izlerim	Akşam yapılacak canlı yayını izleyemem çünkü zaten çok uykum var, yarın o yayından kesilen kısa videoları izlerim.	Beğenilme ve farklı olma kaygısı
50	Yeni postu beğenin de etkileşim düşmesin, dm'den link sallıyorum.	Yeni paylaştığım fotoğrafı beğenin ki profilimin görünürlüğü azalmasın, özel mesaj yoluyla size bağlantısını gönderiyorum.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
51	Video aşırı viral olmuş ama edit vibe' ı veriyor çok belli	Video çok fazla yayılmış ama düzenlenmiş olduğu ve doğal olmadığı açıkça anlaşıyor.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
52	Bu video fake bence, izlenme kasmak için atmışlar.	Bu videonun gerçek olmadığını düşünüyorum, sadece izlenme sayısını artırmak amacıyla paylaşılmış.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
53	Oğlan başta lovebombing yaptı, ben de buna kandım; sonra da direkt ghostladı .	Erkek kişi başlangıçta aşırı ilgi ve sevgi göstererek karşısındaki kişiyi etkiledi ancak bir süre sonra hiçbir açıklama yapmadan iletişimi tamamen kesti.	Sosyal medyada yaygınlaşan kavramları kullanma
54	Story'e koymuşlar ama kesilmiş halini, full video yok.	Hikâye olarak paylaşılmış ancak videonun tamamı değil, sadece bir kısmı gösteriliyor.	Sosyal medya ve Popüler kültür etkisi
55	Bugün staj full geçti, akşam aşırı yorgun olurum aşkommm .	Bugün stajım çok yoğun geçti, akşam oldukça yorgunum, aşkım.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
56	Ödevi müko yaptım.	Ödevi mükemmel yaptım.	Alışkanlık
57	Üninin önünde seni bekliyorum.	Üniversite önünde seni bekliyorum.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
58	Aşkom saçın çok güzel olmuş.	Aşkım, (canım vs gibi bi sevgi sözü) saçın çok güzel olmuş.	Alışkanlık
59	Bu fav şarkım.	Bu favori şarkım.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
60	Bugün dışarı çıkmıyorum ev mod on	Bugün evde kalmayı tercih ediyorum.	Instagram ve TikTok gibi platformlarda

			yaygınlaşan bir söylem, Popüler kültür
61	Story attım ama kimse bakmamış	Hikâye paylaştım ama kimse görüntülememiş.	Sosyal medya dili
62	Kütüphaneye geldim ama ders fln yok kafamda	Kütüphaneye geldim ama ders çalışacak durumda değilim.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
63	Bu şarkı loopta dönüyo bende	Bu şarkıyı sürekli tekrar dinliyorum.	Sosyal medya dili
64	Sınavdan çıkınca beyin error verdi	Sınavdan sonra zihinsel olarak çok yoruldu.	Mizah kullanımı
65	Soft girl moodundayım bugün	Bugün sakın ve duygusal bir ruh hâlindeyim.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
66	DM'den yazdım dönmedi hâlâ.	Sosyal medya üzerinden özel mesaj gönderdim ancak henüz cevap verilmedi.	Z kuşağının kullandığı dil
67	Bu post çok tutulur kesin keşfete düşer.	Bu paylaşımın çok ilgi göreceğini ve daha fazla kişiye ulaşacağını düşünüyorum.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
68	Kahve alıp geliyorum 5 dk bekle pls.	Kahve almaya gidiyorum, beş dakika beklemeni rica ediyorum.	Yabancı kelimelerin kısa ve yaygın olması
69	Akşam reels izlerken saat nasıl geçti anlamadım.	Akşam kısa videolar izlerken zamanın nasıl geçtiğini fark etmedim.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
70	Netten baktım fiyatlar uçmuş.	İnternette inceledim, fiyatların çok arttığını gördüm.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
71	Story'ni gördüm çok iyi olmuş favım bu	Paylaştığın hikâyeyi gördüm, çok güzel olmuş, en beğendiğim bu	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
72	Mekânın vibesi aşırı iyiydi baya sardı.	Mekânın havası çok iyiydi, keyif aldım.	Sosyal medyada sık kullanılan kelimelere özenme
73	Bugün okul aşırı boştu herkes raporlu fln.	Bugün okul çok sakindi, çoğu kişi rapor almıştı.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
74	Yeni bölüm drop olmuş izlemeye gidiyorum.	Yeni bölüm yayınlanmış, hemen izlemeye gideceğim	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
75	Paylaşımı sildim çok az like geldi ya.	Paylaşımı sildim çünkü çok az beğeni aldı.	Beğenilme ve farklı olma kaygısı sosyal medya ve popüler kültür etkisi
76	Haftaya sınav var ben hâlâ chillim	Haftaya sınav olmasına rağmen şu an sakınım ve kaygılanmıyorum.	Sosyal medya, popüler kültür

77	Sınavda kopya çekerken yakalanmamanın <u>bagını</u> buldu.	Sınavda kopya çekerken yakalanmamanın iyi bir yöntemini buldu.	Mecaz anlatımın konuşma dilinde yaygın kullanılması
78	<u>Story attım</u> ama kimse bakmamış <u>lol</u> .	Paylaşım yaptım fakat kimse görüntülememiş.	Beğenilme ve farklı olma kaygısı
79	<u>Sleek bun</u> yapmakla <u>clean girl</u> olacağını zannediyor.	Sadece saç modeliyle sade ve bakımlı bir tarz elde edeceğini düşünüyor.	Sosyal medya ve moda trendlerinin dil üzerindeki etkisi
80	Günlerdir beni <u>ghostluyor</u>	Günlerdir hiçbir şey demeden benimle iletişimi kesti.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
81	<u>Knk ünideki</u> ders bugün iptal olur <u>ins</u>	Kanka üniversitedeki ders bugün iptal olur inşallah.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
82	Off <u>storyme</u> niye hiç <u>like</u> gelmiyo ya	Off hikayeme niye hiç beğeni gelmiyor ya	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
83	Çocukla <u>matchleştik</u> ama beni <u>ghostladı</u> resmen	Çocukla eşleştik ama beni hiçbir açıklama yapmadan iletişimi tamamen kesti resmen	Sosyal medya dili
84	Kız çok <u>cringe</u> biri değil mi abii	Kız çok rahatsız edici biri değil mi abii	Sosyal medyada sık kullanılan kelimelere özenme
85	<u>Fav</u> oyuncum o çok <u>cool</u> yaa	Favori oyuncum o çok havalı yaa	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
86	Bugün <u>fak</u> çok kalabalıktı.	Bugün fakülte çok kalabalıktı.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
87	Akşam <u>kütüp</u> 'te takılıp finallere çalışacağım.	Akşam kütüphanede takılıp finallere çalışacağım.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
88	Bu <u>foto insta</u> 'ya atılır mı sizce.	Bu fotoğraf Instagram'a atılır mı sizce.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
89	<u>Tt</u> 'de bu akım her yerde, kaçış yok	Tik Tok'ta bu akım her yerde, kaçış yok.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
90	<u>Mlsf</u> bugün buluşamayacağız, işler çıktı.	Maalesef bugün buluşamayacağız, işler çıktı.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
91	Kahve kalmamış hayat bitti <u>ağlama time</u>	Kahve kalmamış hayat bitti ağlama vakti	Sosyal medya dili
92	Benim balık <u>gg</u> .	Benim balık ölmüş	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği
93	<u>Gt</u> yaparsa bi <u>dm</u> paslarım	Geri takip yaparsa	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi, Uzun yazmaya üşenme
94	<u>Epic bir story</u> .	Destansı bir hikâye	Yabancı kelimelerin dilimize yerleşmesi
95	<u>Selfie atmama challenge</u> yapıyorum cnm.	Canım selfie paylaşmama mücadelesi veriyorum	Yabancı sözcük kullanımı

96	Yarın arkadaşım ile kütüpte sabaha kadar ders çalışacağız.	Yarın arkadaşım ile kütüphanede sabaha kadar ders çalışacağız.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
97	Arkadaşlarımla anı kalsın diye selfie yaptık.	Arkadaşlarımla anı kalsın diye öz çekim yaptık.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
98	Perfi de erkenden yapıp aradan çıkarsak iyi olur.	Performans ödevi de erkenden yapıp aradan çıkarsak iyi olur.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
99	Arkadaşım, onun attığı mesajı ss alıp bana gösterdi.	Arkadaşım, onun attığı mesajı ekran kaydı alıp bana gösterdi.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
100	İnsta biosuna okuduğu bölümü eklemişti.	Instagram biyografisine okuduğu bölümü eklemişti.	Hızlı yazma, Sosyal medya ve popüler kültür etkisi,
101	Bacım bugün dışarı çıkalım yoksa ben overthinkten bayılanzi.	Arkadaşım bugün dışarı çıkalım yoksa ben aşırı düşünmekten bayılacağım.	Ağız alışkanlığı
102	Üç günlük çocuk beni ghostladı.	Yalnızca birkaç gündür görüştüğüm kişi hiçbir şey demeden benimle iletişimi kesti.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
103	Çocuk bana lovebombing üstüne bir de gaslighting yaptı ama ben hâla akıllanmıyorum.	Görüştüğüm kişi beni kendisine bağlamak için sürekli ilgi gösterdi ve manipüle etti ama ben hâlâ ona inanıyorum.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
104	Bu paraya bu ceket alınmaz btw.	Bu ceket bu parayı vermeye değmez bu arada. btw: by the way (İngilizce) = bu arada	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
105	Konuştuğum çocuk yürüyen red flag tüm travmalarımı triggerladı resmen.	Konuştuğum kişi zarar verici birisi tüm travmalarımı tetikledi resmen.	Sosyal medya ve popüler kültür
106	Yeni pp çok iyi olmuş, bayıldım.	Yeni sosyal medya platformlarındaki fotoğrafın çok iyi olmuş, bayıldım.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi, Uzun yazmaya üşenme
107	Kızın wp bildirimleri coştı.	Kızın WhatsApp bildirimleri coştı.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi, Uzun yazmaya üşenme
108	Geçen yıl bizim üni den mezun olan kızı gördüm.	Geçen yıl bizim üniversiteden mezun olan kızı gördüm.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
109	Sınavlara çalıştığı için gördüğü her bilgiyi ss alıyordu.	Sınavlara çalıştığı için gördüğü her bilginin ekran fotoğrafını alıyordu.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
110	Yeni açtığı instagram hesabından arkadaşıyla birbirlerine gt yaptılar.	Yeni açtığı Instagram hesabından arkadaşıyla birbirlerini geri takip yaptılar.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi, Uzun yazmaya üşenme

111	Gezdiği yeri story attı.	Gezdiği yeri hikâye olarak paylaştı.	Sosyal medya ve popüler kültür
112	Arkadaşıma attığım mesajdan görüldü yedim.	Arkadaşıma attığım mesaj görüldü ancak cevap alamadım.	Instagram ve TikTok gibi platformlarda yaygınlaşan bir söylem, Popüler kültür
113	Yeni aldığı elbisenin linkini paylaştı	Yeni aldığı elbisenin bağlantısını paylaştı	Yabancı sözcük kullanımı
114	Geçen gün fake hesaptan mesajlar aldım.	Geçen gün sahte hesaptan mesajlar aldım.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
115	Şebeke çekmediği için internet kasıyor.	Şebeke çekmediği için internet yavaşladı.	Sosyal medya dili
116	Kib , sonra konuşuruz.	Kendine iyi bak sonra konuşuruz.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
117	Üni çok yoruyor bu aralar.	Üniversite çok yoruyor bu aralar.	Hızlı yazma, Z kuşağının kullandığı dil
118	Tamam, grşrz akşam.	Tamam, görüşürüz akşam.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
119	Yeto artık ya!	Yeter artık ya!	Duyguyu daha eğlenceli ve abartılı ifade etmek.
120	Herıld kanka!	Heralde kanka!	Duyguyu daha eğlenceli ve abartılı ifade etmek.
121	Yine mi drama tam energy vampiresın.	Yine mi drama tam enerji düşüren kişisin.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
122	Şu an tam low effort bir iş çıkarmışsın.	Şu an tam özensiz uğraşmadan bir iş çıkarmışsın.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
123	Bu ne özgüven tam bir main character sendromu.	Bu ne özgüven tam bir abartılı öz güven sergileyen sendromu.	Beğenilme ve farklı olma kaygısı
124	Kanka bu ne ya tam NPC gibi davranıyorsun.	Kanka bu ne ya tam düşüncesi olmayan otomatik ve sıradan gibi davranıyorsun.	Oyun kültürünün günlük dile yansımaları
125	Şu an full gaslighting yapıyorsun farkında mısın?	Şu an tamamen manipüle ederek yapıyorsun farkında mısın	Sosyal medyada yaygınlaşan kavramlar
126	Valla tsk ederim ama okulun vibeı beni hiç sarmadı.	Valla teşekkür ederim ama okulun enerjisi beni hiç sarmadı	Sosyal medyanın yazı diline etki etmesi, Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
127	Bu akım gerçekten inanılmaz cringe duruyor.	Bu akım gerçekten inanılmaz saçma duruyor.	Sosyal medyanın yazı diline etki etmesi.
128	Bu hareketler tam bir pick me duruyor.	Bu hareketler tam olduğundan farklı biri gibi davranmak.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi

129	O kadar slayed ki, kimse onunla yarışamaz nokta.	O kadar muazzam bir görünüşü veya başarısı var ki kimse ondan daha iyi olamaz.	Sosyal medya dili
130	Herkes bu haberi repost yapmış.	Herkes bu haberi kendi profilinde yeniden paylaşmış	Sosyal medya dili
131	Sabah üniye arkadaşım ile beraber gittik.	Sabah üniversiteye arkadaşım ile beraber gittik.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
132	Beyler ben 5 dakika AFK kalacağım.	Beyler ben 5 dakika klavyeden uzakta kalacağım.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
133	Detaylar için DM. 'den yazabilirsin.	Detaylar için sosyal medya üzerinden özelden yazabilirsin.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
134	Şu adam son zamanlarda NPC gibi takılıyor.	Şu adam son zamanlarda tepkisiz ve robot gibi takılıyor.	Oyun kültürünün günlük dile yansımaları
135	Yemek için size tşk ediyorum	Yemek için size teşekkür ediyorum	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
136	Bu infoyu nereden aldın	Bu bilgiyi nereden aldın	Oyun kültürünün günlük dile yansımaları. Pratik iletişim kurma isteği
137	Sana dm 'den videoyu attım.	Sana sosyal medya üzerinden özelden video attım.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
138	Ders çalışırken bazen afk kalıyorum.	Ders çalışırken bazen donup kalıyorum.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
139	Twitterda açılan hashtag 'i gördün mü?	Twitterda açılan başlık'ı gördün mü?	Sosyal medya dili
140	Gönderdiğin fotoğraf çok fake .	Gönderdiğin fotoğraf çok sahte.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
141	Bugün gezdiğim yeri story attım .	Bugün gezdiğim yeri hikâye olarak paylaştım.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
142	Çektiğim reels kısa sürede çok izlendi.	Çektiğim kısa videolar kısa sürede izlendi.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
143	O hesap fake olduğu için takip etmedim.	O hesap sahte olduğu için takip etmedim.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
144	Videoya güzel bir edit yapmışsın.	Videoya güzel bir düzenleme yapmışsın.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
145	Ünide bugün ders yoğundu.	Üniversitede bugün ders yoğundu.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
146	Kanka üzerindeki kazak efsoymuş .	Kanka üzerindeki kazak efsane olmuş.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
147	Bugün müsoysanız bir kahve içelim?	Bugün müsaitseniz bir kahve içelim?	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
148	Güno canım nasılsın?	Günaydın canım nasılsın?	Pratik iletişim kurma isteği

149	Ödev mük oldu gerçekten.	Ödev mükemmel oldu gerçekten.	Pratik iletişim kurma isteği
150	Benim fav bu oldu ya.	Benim favori bu oldu ya.	Sosyal medya dili, Pratik iletişim kurma isteği
151	Yarınki buluşma iptal mi ya, hiç moodum yok ztn .	Yarınki buluşma iptal mi? Hiç havamda değilim zaten.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği, Duyguyu kısa ve net anlatma isteği
152	Yeni postun aşırı şaka mı? Fav ladım hemen.	Yeni gönderin inanılmaz derecede güzel, hemen beğendim.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği, sosyal medya dili
153	Bu kadar cringe bir story görmedim, direkt geçtim.	Bu kadar utanç verici bir hikâye paylaşımı görmedim, hemen geçtim.	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği sosyal medya ve popüler kültür etkisi
154	Akşamki yayına gelmeyi unutmayın, link bio 'da tıkla geç.	Canlı yayının bağlantısı profil açıklamasında mevcut, tıklayıp gidebilirsiniz.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
155	Okul çıkışı kahve içicez, gelmek isteyen dm 'den yazsın.	Okuldan sonra kahve içeceğiz, katılmak isteyen özel mesaj atsın.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
156	Paylaştığı video bana biraz Cringe geldi.	Paylaştığı video bana biraz utanç verici geldi.	Pratik iletişim kurma isteği, sosyal medya dili
157	Mesajlara cevap vermeyerek ghosting yaptı.	Hiç açıklama yapmadan iletişimi tamamen kesti.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
158	Zor zamanımda yanımda olması tam bir green flag .	Zor zamanımda yanımda olması güvenilir olduğunu gösterir.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
159	Sürekli kendini övmesi pick me tavrı sergiliyor.	Sürekli kendini övmesi farklı tavır sergiliyor.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
160	Bu ortamdan güzel bir vibe aldım.	Bu ortamdan güzel bir hava aldım.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
161	Konser gerçekten efso geçti.	Konser gerçekten efsane geçti.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
162	Onun rizz seviyesi gerçekten yüksek.	Onun kişiyi etkileme seviyesi gerçekten yüksek.	Sosyal medya dili
163	Akşam için mekâna rez aldık.	Akşam için mekâna rezervasyon aldık.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
164	Eski sevgilisini hâlâ stalklamakla meşgul.	Eski sevgilisini hâlâ gizlice takip etmekle meşgul.	Z kuşağının kullandığı dil
165	Story 'den bana resmen dis attı .	Hikâyesinde doğrudan söylemeden bana gönderme yaptı.	Sosyal medya dili
166	Başta ilgisi lovebombing gibi geldi.	Başta aşırı ilgi gösterir gibi geldi.	Sosyal medya dili

167	Bu yıl başarıyı <u>manifestlemek</u> istiyorum.	Bu yıl başarıya odaklanmak istiyorum.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
168	Beni mesajla <u>dump etti</u> .	Yüz yüze söylemeden, mesajla ilişkiyi bitirdi.	Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği
169	Bu fikre sadece <u>ok boomer</u> denir.	Bu düşünce tam bir eski kuşak kafası	Sosyal medya dili
170	Onun için bu kadar <u>simp olma</u> .	Onun için bu kadar fedakâr olma.	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği.
171	Yanlış sözü yüzünden <u>cancel culture</u> 'a uğradı.	Yanlış sözü yüzünden linç edildi.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi
172	Bugün hiç <u>modum</u> yok.	Bugün hiç havamda değilim.	Duyguyu kısa ve net anlatma isteği
173	Derste <u>Npc</u> gibi oturuyordu.	Derste tepkisiz ve robot gibi oturuyordu.	Oyun kültürünün günlük dile yansımaları
174	Gitmezsem <u>fomo</u> yaşayacağım.	Gitmezsem kaçırma korkusu yaşayacağım.	Sosyal medya dili
175	Sürekli geç kalması benim için büyük bir <u>red flag</u> oldu.	Sürekli geç kalması benim için büyük bir olumsuzluktu.	Sosyal medya ve popüler kültür etkisi

Tablo 2 değerlendirildiğinde, Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandıkları kelimelerin ağırlıklı olarak gündelik konuşma, sosyal medya yazışmaları, dijital platformlar ve çevrim içi oyun kültürüyle ilişkili bağlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Tabloda story atmak, post, reels, DM, link, bio, fake hesap, like ve hashtag gibi sosyal medya temelli ifadelerin yanı sıra vibe, mood, cringe, red flag, green flag, ghostlamak, lovebombing, gaslighting ve FOMO gibi duygu, ilişki ve tutum bildiren popüler kültür kavramlarına da yer verilmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının popüler kültür kaynaklı kelimeleri Türkçe cümle yapısı içerisinde günlük iletişimlerinde kullandıklarını göstermektedir. Nitekim "Bu ortamdan güzel bir vibe aldım.", "Mesajlara cevap vermeyerek ghosting yaptı." ve "Sürekli geç kalması benim için büyük bir red flag oldu." gibi örneklerde bu ifadelerin Türkçe cümle yapısına uyarlanarak kullanıldığı görülmektedir. Tabloda yer alan kullanım gerekçeleri incelendiğinde, popüler kültür kaynaklı kelimelerin en çok sosyal medya ve popüler kültür etkisi, hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği, duyguyu kısa ve net anlatma isteği, Z kuşağının kullandığı dil ve oyun kültürünün günlük dile yansımaları gerekçeleriyle tercih edildiği görülmektedir. Özellikle üni, fln, rez, tşk, knk, grşrz, mlsf, ztn, fav ve kütüp gibi kısaltmaların büyük ölçüde hızlı ve pratik iletişim kurma amacıyla kullanıldığı; mental, mood, vibe, cringe ve GG gibi ifadelerin ise duygu ve düşüncelerin kısa ve etkili biçimde ifade edilmesinde tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında "NPC", "AFK", "bug'a girmek", "lane" ve "GG" gibi çevrim içi oyun kültürüne ait kavramların; "ghostlamak", "lovebombing", "gaslighting", "red flag", "green flag", "pick me", "cancel culture" ve "FOMO" gibi sosyal medya ve dijital kültürde yaygınlaşan ifadelerin örnek cümlelerde yer alması, öğretmen adaylarının popüler kültür kaynaklı kelimeleri farklı iletişim bağlamlarında gündelik dil kullanımlarına yansıtıklarını göstermektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandığı kelimelerin kullanım gerekçeleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandığı kelimelerin kullanım gerekçeleri*

Kullanma Gerekçeleri	F	Kullanma Gerekçeleri	F	Kullanma Gerekçeleri	F
Sosyal medya ve popüler kültür etkisi	52	Sosyal medyada sık kullanılan kelimelere özenme	4	Yabancı sözcük kullanımı	2
Hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği	50	Ağız alışkanlığı	4	Konuşma dilini yazıya aktarma	1
Sosyal medya dili	19	Uzun yazmaya üşenme	4	Kelimenin kolay telaffuzu	1
Duyguyu kısa ve net anlatma isteği	12	Popüler olma çabası	2	Mecaz anlatımın konuşma dilinde yaygın kullanılması	1
Beğenilme ve farklı olma kaygısı	9	Alışkanlık	2	Mizah kullanımı	1
Z kuşağının kullandığı dil	8	Duyguyu daha eğlenceli ve abartılı ifade etmek	2	Sosyal medya ve moda trendlerinin dil üzerindeki etkisi	1
Oyun kültürünün günlük dile yansması	6	Sosyal medyanın yazı diline etki etmesi	2		

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandıkları kelimelerin kullanım gerekçelerinin en çok sosyal medya ve popüler kültür etkisi (f=52) ile hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği (f=50) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu gerekçeleri sırasıyla sosyal medya dili (f=19), duyguyu kısa ve net anlatma isteği (f=12), beğenilme ve farklı olma kaygısı (f=9), Z kuşağının kullandığı dil (f=8) ve oyun kültürünün günlük dile yansması (f=6) izlemektedir. Tabloda ayrıca sosyal medyada sık kullanılan kelimelere özenme, ağız alışkanlığı ve uzun yazmaya üşenme gerekçelerinin dörder kez; popüler olma çabası, alışkanlık, duyguyu daha eğlenceli ve abartılı ifade etmek, sosyal medyanın yazı diline etki etmesi ve yabancı sözcük kullanımı gerekçelerinin ise ikişer kez tekrarlandığı görülmektedir. Bunun yanında konuşma dilini yazıya aktarma, kelimenin kolay telaffuzu, mecaz anlatımın konuşma dilinde yaygın kullanılması, mizah kullanımı ile sosyal medya ve moda trendlerinin dil üzerindeki etkisi gerekçeleri birer kez ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının popüler kültür kaynaklı kelimeleri en çok sosyal medya ve dijital iletişim ortamlarının etkisiyle, iletişimde hız ve pratiklik sağlama amacıyla kullandıklarını göstermektedir. Bunun yanında duygu ve düşünceleri kısa biçimde ifade etme, kuşak diline uyum sağlama, beğenilme isteği ve oyun kültürünün gündelik dile yansması da kelime tercihlerinde öne çıkan gerekçeler arasında yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandıkları kelimelerin büyük ölçüde sosyal medya, dijital iletişim, çevrim içi oyun kültürü ve İngilizce kökenli ifadeler etrafında yoğunlaştığı belirlenmiştir. En sık kullanılan kelimelerin *vibe*, *story*

atmak, DM, ghostlamak, mood, cringe, post, reels ve *red flag* gibi dijital kültürde yaygınlaşan ifadelerden oluşması, popüler kültürün öğretmen adaylarının günlük dil kullanımını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgu, popüler kültürün bireylerin gündelik yaşam pratiklerini, iletişim biçimlerini ve dil kullanımını şekillendiren dinamik bir kültürel alan olduğunu ifade eden Mukerji ve Schudson'un (1986) görüşleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde Moody (2019), popüler kültürün özellikle kitle iletişim araçları ve dijital medya aracılığıyla yeni dil kullanımlarını yaygınlaştırdığını ve bireylerin dil tercihlerini etkileyen önemli bir unsur hâline geldiğini belirtmektedir.

Araştırmada popüler kültür kaynaklı kelimelerin en çok sosyal medya ve popüler kültür etkisi ile hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteği nedeniyle kullanıldığı belirlenmiştir. Katılımcıların *story, reels, post, DM, bio, hashtag, like, fake hesap* ve *ghostlamak* gibi ifadeleri günlük iletişimlerinin doğal bir parçası olarak kullanmaları, sosyal medya platformlarının yeni söz varlığının oluşumunda belirleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu sonuç, sosyal medya ile popüler kültür arasında karşılıklı ve sürekli bir etkileşim bulunduğunu, dijital platformların popüler kültür ürünlerinin yayılmasını hızlandığını ortaya koyan Karakuş'un (2024) araştırmasını desteklemektedir. Benzer biçimde Zorlu (2016), kitle iletişim araçlarının popüler kültürün oluşumu ve sürdürülmesindeki temel araçlardan biri olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri de İngilizce kökenli birçok kelimenin Türkçenin biçim bilgisi kurallarına uyarlanarak kullanılmasıdır. Özellikle *ghostlamak, stalklamak, likelamak, triggerlamak, manifestlemek* ve *matchleşmek* gibi kullanımlar, yabancı kökenli kelimelerin yalnızca ödünçlenmediğini, aynı zamanda Türkçenin ek sistemi içerisinde yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu durum, popüler kültürün dil üzerindeki etkisinin yalnızca yeni kelimelerin benimsenmesiyle sınırlı kalmadığını, dilin üretim biçimlerini de dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Liu & Lin (2017), popüler kültür ürünlerinin yabancı dil öğrenimi, dijital okuryazarlık ve kimlik oluşumu üzerinde etkili olduğunu, bireylerin popüler kültür aracılığıyla yeni dil kalıplarını günlük iletişimlerine taşıdıklarını belirtmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının *üni, fln, fav, knk, tşk, mlsf, grşrz* ve *kütüp* gibi kısaltmaları yoğun biçimde kullanmaları, dijital iletişim ortamlarında hız ve yazı ekonomisinin ön plana çıktığını göstermektedir. Katılımcıların kullanım gerekçeleri incelendiğinde de hızlı yazma ve pratik iletişim kurma isteğinin en fazla belirtilen gerekçelerden biri olması bu bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde Ajam vd., (2025), sosyal medya kullanımının özellikle gençler arasında kısaltmalar, kod karışımı, yeni sözcükler ve alternatif dil biçimlerinin yaygınlaşmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla dijital iletişim ortamlarının yalnızca iletişim alışkanlıklarını değil, söz varlığını da dönüştürdüğü söylenebilir.

Araştırmada çevrim içi oyun kültürüne ait *NPC, AFK, GG, lane, bug'a girmek* gibi kavramların günlük konuşma diline aktarılması da dikkat çekici bulgulardan biridir. Bu durum, popüler kültürün yalnızca sosyal medya içeriklerinden değil, dijital oyun kültüründen de beslendiğini göstermektedir. Özellikle oyun terminolojisinin gerçek yaşam olaylarını açıklamak amacıyla mecaz anlamda kullanılması, gençlerin dijital deneyimlerini günlük yaşamlarına taşıdıklarını göstermektedir. Bunun yanında *red flag, green flag, lovebombing, gaslighting, FOMO, pick me* ve *cancel culture* gibi sosyal medya söylemlerinin de kişilerarası ilişkileri tanımlayan kavramlar

hâline gelmesi, dijital kültürün bireylerin iletişim biçimlerini yeniden şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Yılar, Tağrikulu ve Ünal (2023), öğretmen adaylarının popüler kültürü en çok sosyal medya, TikTok, Instagram, moda, müzik ve tüketim kavramlarıyla ilişkilendirdiklerini belirlemişlerdir. Ulukaya Öteleş ve Demir (2023) ise öğretmen adaylarının popüler kültürü yaşamın her alanını etkileyen dinamik bir yapı olarak algıladıklarını ifade etmektedir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür kaynaklı kelimeleri yalnızca iletişim kolaylığı sağlamak amacıyla değil; dijital kültüre uyum sağlama, ait oldukları kuşağın dilini kullanma, duygu ve düşüncelerini daha kısa ifade etme ve sosyal çevreleriyle ortak bir iletişim dili oluşturma amacıyla kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, popüler kültürün özellikle dijital medya aracılığıyla öğretmen adaylarının söz varlığını ve günlük dil kullanımını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının popüler kültür etkisiyle kullandıkları kelimelerin büyük ölçüde sosyal medya, dijital iletişim, çevrim içi oyun kültürü ve İngilizce kökenli ifadelerden oluştuğu belirlenmiştir. Katılımcılar bu kelimeleri en çok sosyal medya ve popüler kültürün etkisi, hızlı ve pratik iletişim kurma isteği, sosyal medya dili, duyguları kısa ve etkili ifade etme, Z kuşağının dil özelliklerini yansıtmaya ve oyun kültürünün günlük yaşama aktarılması gibi nedenlerle kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca birçok yabancı kökenli kelimenin Türkçenin biçim bilgisi kurallarına uyarlanarak kullanılması, popüler kültürün yalnızca söz varlığını değil, dilin kullanım biçimlerini de etkilediğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, dijital kültürün Türkçe öğretmen adaylarının günlük dil alışkanlıkları üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularından hareketle Türkçe öğretmeni yetiştiren lisans programlarında dijital kültür, sosyal medya dili ve popüler kültürün Türkçeye etkilerine yönelik ders içerikleri ve uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının popüler kültür kaynaklı kelimeleri bilinçli, eleştirel ve bağlama uygun biçimde değerlendirebilmelerini sağlayacak etkinlikler planlanabilir. Ayrıca farklı üniversitelerde, farklı yaş gruplarında ve farklı öğretmenlik alanlarında benzer araştırmalar yürütülerek popüler kültürün Türkçenin söz varlığı üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bunun yanında sosyal medya platformlarının dil kullanımına etkisini uzunlamasına araştırmalarla izlemek, Türkçenin güncel söz varlığındaki değişimin daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ajam, M. R., Taha, M., & Sumar-Karman, A. (2025). *Language change in social media and its impact on the linguistic identity of Indonesia's younger generation: A sociolinguistic study*.
- Akkaya, S. (2008). *Üniversite öğrencilerinin popüler kültür etkinlikleri ve boş zaman alışkanlıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Asa, S. (2019). *Güney Kore popüler kültürü'nün (Hallyu) imam hatip lisesi öğrencilerine etkisi üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fukunaga, N. (2006). Those anime students: Foreign language literacy development through Japanese popular culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 206–222.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Karadağ, R., Kolaç, E., & Ulaş, A. H. (2012). Meanings ascribed to the concept of culture by prospective Turkish-language teachers and their attitude towards popular culture. *İlköğretim Online*, 11(2), 381–394.
- Karakuş, M. (2024). Popüler kültür ve sosyal medya ilişkisi üzerine bibliyometrik bir analiz. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 8(1), 137–156.
- Liu, Y., & Lin, A. M. Y. (2017). Popular culture and teaching English to speakers of other languages (TESOL). In S. May & S. Thorne (Eds.), *Language, education and technology* (Encyclopedia of Language and Education). Springer.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Moeran, B. (2011). *Language and popular culture in Japan*. Routledge. (Original work published 1989)
- Moody, A. (2019). Language ideology in the discourse of popular culture. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley.
- Mukerji, C., & Schudson, M. (1986). Popular culture. *Annual Review of Sociology*, 12, 47–66.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29–38.
- Sitohang, D. P., & Ristia Damanik, B. A. (2025). A semantic analysis of slang words used by Gen Z on social media. *Young Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(2), 141–150.
- Sultana, S., & Dovchin, S. (2017). Popular culture in transglossic language practices of young adults. *International Multilingual Research Journal*, 11(2), 67–85.
- Ulukaya Öteleş, Ü., & Demir, F. B. (2023). Popüler kültür sosyal bilgiler öğretmen adayları için ne anlam ifade ediyor?: Metaforik bir çalışma. *Tarih Okulu Dergisi*, 16(63), 800–833.
- Yılar, M. B., Tağrikulu, P., & Ünal, O. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının popüler kültür kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 196–223. <https://doi.org/10.51460/baebd.1197459>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zorlu, Y. (2016). Türkiye'de bir popüler kültür aracı olarak televizyon. *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(3). <https://doi.org/10.17680/akademia.32859>

Yabancılarla Türkçe öğretiminde aracılık becerileri: Yeni İstanbul B1-B2 ders kitapları üzerine

Cenan İşci *

Devrim Sıla Kara**

Giriş

Teknolojik gelişmeler ve küreselleşme, çağdaş toplumların iletişimsel ihtiyaçlarını yapısal bir evrime uğrattırırken, dil öğretiminin geleneksel dinamiklerini de kökten değiştirmiştir. Geleneksel yaklaşımlarda dil öğretimi; okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerinden doğrusal bir çizgide yürütülmekteydi. Ancak günümüzde farklı dil ve kültürlerin yoğun bir biçimde etkileşime girmesi, söz konusu geleneksel modellerin etkisini yitirmesine neden olmuştur. Dolayısıyla, mevcut dil öğretim modellerinin dönüştürülmesi ve küresel dünyanın teknolojik gereksinimlerine uygun, dinamik yapıların geliştirilmesi kaçınılmaz bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Bu dönüşüm süreci, Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (CEFR) 2020 yılında "Tamamlayıcı Cilt" (Companion Volume) ile güncellenmesiyle resmîyet kazanmıştır. CEFR 2020; dil yetkinliğini alımlama, üretim ve etkileşim başlıklarının yanına "aracılık" (mediation) becerisini dördüncü bir ana işlev olarak ekleyerek bağımsız bir öğrenme alanı tanımlamıştır (Avrupa Konseyi, 2020; Anaç vd., 2025). Geliştirilen bu yeni vizyonda aracılık; bireyin elindeki bilgiyi pasif bir şekilde olduğu gibi aktarmasından öte, bilgiyi yeniden düzenlemesi, yorumlaması ve diğerlerine aktarması süreci olarak nitelendirilebilir.

Dil öğretiminde paradigma değişimi ve eylem odaklı yaklaşım

Dil öğretimi alanı, 20. yüzyılın başlarından itibaren dil bilimsel yapıların ezberletilmesine dayanan mekanik ve geleneksel modellerden, dilin işlevsel kullanımını merkeze alan çağdaş perspektiflere doğru büyük bir evrim geçirmiştir (Altun, 2019). Bu gelişim sürecinde dil öğretiminin temel amacı, sadece kuralları öğretmek değil; öğrenenlere dili anlamlı bir sosyal etkileşim aracı olarak kullanma becerisi kazandırmak haline gelmiştir (Deniz vd., 2021). Özellikle son elli yılda "yabancı dil öğretiminin tek hâkimi" olarak görülen İletişimsel Yaklaşım, dili sadece bir çalışma konusu olmaktan çıkarıp gerçek yaşam gereksinimlerine yanıt veren bir yapıya büründürmüştür (Deniz vd., 2021).

Günümüzde ise dil öğretimi, İletişimsel Yaklaşım'ın üzerine yapılandırılan ancak onun sınırlarını genişleterek ötesine geçen Eylem Odaklı Yaklaşım (Action-Oriented Approach) ile yeni bir boyut kazanmıştır (Avrupa Konseyi, 2020). Bu yaklaşım, dil öğrenenleri sadece bilgiyi alan pasif bireyler değil, anlamı etkileşim yoluyla ortaklaşa yapılandıran birer "sosyal aktör"

* Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi / Türkçe Öğretmenliği iscicenan@gmail.com

** Öğr. Gör. Uşak Üniversitesi / TÖMER devrimsla2@gmail.com

olarak tanımlar (Avrupa Konseyi, 2020; Anaç vd., 2025). Sosyal aktör vizyonu, öğrencilerin dili bir konu olarak öğrenmeleri yerine, dili kullanarak gerçek yaşam görevlerini (gezi planlama, proje yürütme vb.) yerine getirmelerini esas alır (Avrupa Konseyi, 2020). Bu süreçte dil, düşüncenin iletilmesini sağlayan bir mekanizma olmanın ötesinde, stratejik bir eylem aracı olarak konumlandırılır (Coşkun, 2023).

Yeni yaklaşımların temelinde yatan bir diğer önemli unsur ise Sosyokültürel Teori'dir. Bu teoriye göre dil öğrenimi, bireysel bir zihinsel süreçten ziyade toplumsal etkileşim içinde gerçekleşen bir eylemdir (Anaç vd., 2025). Öğrenenlerin ortak eylemler yoluyla etkileşime girmesi ve bu süreçte aracılık (mediation) becerisini kullanarak anlam köprüleri kurması, modern dil eğitiminin merkezine yerleşmiştir (Suroğlu Sofu ve Demirkol, 2024). Sosyokültürel Teori ve Eylem Odaklı Yaklaşım'ın dil öğretim süreçlerine getirdiği bu dönüştürücü bakış açısı, öğrenenlerin dilsel gelişim basamaklarını belirleyen yeterlilik düzeylerinin de işlevsel olarak yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, dil öğrenenlerin birer "sosyal aktör" olarak gerçek yaşam görevlerini yerine getirme kapasiteleri, hedef dildeki yeterlilik düzeylerine göre hiyerarşik bir gelişim göstermektedir. Özellikle bağımsız kullanıcı evresini temsil eden B1 ve B2 düzeyleri, öğrenenlerin dili sadece yapısal bir kalıp olarak değil, toplumsal etkileşimin ve anlam inşa etme süreçlerinin stratejik bir aracı olarak kullanmaya başladıkları en kritik eşikler olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, çağdaş yaklaşımların felsefi altyapısının somut öğretim ortamlarına ve ders kitaplarına nasıl yansıdığını tam olarak anlamlandırabilmek için öncelikle bu düzeylerdeki eylemsel kapasitenin sınırlarını belirlemek gerekmektedir. Bu doğrultuda, eylem odaklı dil öğretiminin gelişim çizgisini ve öğrencilerin düzeylere göre dilde neleri gerçekleştirebildiklerini somutlaştırmak amacıyla, CEFR çerçevesinde B1 ve B2 düzeylerine ait temel dil becerileri kapsamındaki kazanımların incelenmesi önem arz etmektedir. Aşağıda tablo olarak CEFR 2020'deki B1 ve B2 düzeylerine ait dil becerileri kapsamındaki kazanımları verilmiştir.

Tablo 1

Beceri	B1 Düzeyi Kazanımları	B2 Düzeyi Kazanımları
Dinleme	- Günlük konuşmaların ana fikrini anlayabilir - Açık ve yavaş konuşulan standart dili takip edebilir - Tanıdık konularda temel bilgileri çıkarabilir	- Uzun konuşmaları ve tartışmaları anlayabilir - Ana fikir ve ayrıntıları ayırt edebilir - Farklı görüşleri ve tutumları anlayabilir
Okuma	- Günlük metinleri ve kısa yazıları anlayabilir - Ana fikri ve temel bilgileri çıkarabilir - Basit yönergeleri takip edebilir	- Karmaşık metinleri anlayabilir - Metindeki örtük anlamları çıkarabilir - Farklı metin türlerini eleştirel olarak yorumlayabilir
Konuşma	- Tanıdık konularda konuşmayı sürdürebilir - Deneyimlerini ve planlarını basit şekilde anlatabilir - Basit tartışmalara katılabilir	- Akıcı ve spontan konuşabilir - Görüşlerini ayrıntılı şekilde savunabilir - Tartışmalarda aktif rol alabilir ve argüman geliştirebilir
Yazma	- Kısa ve basit metinler yazabilir - Kişisel deneyimlerini anlatabilir	- Ayrıntılı ve yapılandırılmış metinler yazabilir

Beceri	B1 Düzeyi Kazanımları	B2 Düzeyi Kazanımları
	- Basit bağlantı ifadeleri kullanabilir	- Görüşlerini gerekçelendirerek ifade edebilir - Farklı metin türlerinde (makale, rapor vb.) yazabilir

Dil öğretiminde aracılık (mediation) kavramı ve boyutları

Aracılık becerileri, dil öğrenen bireyin farklı kişiler, metinler ve bağlamlar arasında bir tür “anlam köprüsü” kurmasını sağlar. Bu süreçte öğrenen, kimi zaman bir metni özetler, kimi zaman karmaşık bilgiyi sadeleştirir ya da farklı bakış açılarını açıklığa kavuşturur. Dolayısıyla aracılık, yalnızca dilsel bir yeterlik değil, aynı zamanda bilişsel ve etkileşimsel boyutları olan çok katmanlı bir beceri alanıdır. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (CEFR) 2020 Tamamlayıcı Cilt sürümünde bu beceriler; metni aktarma, kavramları açıklama ve iletişimde aracılık olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmaktadır. Bu yönüyle aracılık, öğrenenin dil kullanımını daha işlevsel ve üretken hâle getiren temel bir bileşen olarak değerlendirilebilir. Aracılık, 21. yüzyılın küreselleşen ve artan dilsel çeşitlilikle karakterize edilen toplum yapısında, iletişimin karmaşık doğasını yönetmek için vazgeçilmez bir yeterlilik alanı haline gelmiştir. Geleneksel dört temel dil becerisinin yetersiz kaldığı noktalarda devreye giren bu kavram, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (CEFR) 2020 güncellemesiyle iletişimin dördüncü ana biçimi olarak kabul edilmiş ve dil kullanıcısını anlam köprüleri kuran bir "sosyal aktör" olarak tanımlamıştır. Doğrudan iletişim kuramayan taraflar veya metinler arasında kolaylaştırıcı bir rol üstlenen aracılık, sadece basit bir bilgi aktarımı eylemi değil, anlamın katılımcılar tarafından ortaklaşa yapılandırıldığı gerçek yaşam iletişimine en yakın moddur. Bu bağlamda aracılık, yanlış anlaşılmalara onaran ve iletişimi berraklaştıran sosyal bir güç olarak dil öğretiminin merkezinde yer almaktadır. Eylem odaklı dil öğretiminin merkezine yerleşen aracılık, öğrenenlerin dili sadece bir çalışma konusu olmaktan çıkarıp onu gerçek yaşam görevleri için stratejik bir araç haline getirmelerini sağlar. Bilişsel ve kişilerarası zorlukları bir araya getirmesi nedeniyle alanyazında sıklıkla "beşinci dil becerisi" olarak nitelendirilen bu yetkinlik; metin işleme, kavram geliştirme ve çok kültürlü ortamlarda iş birliği yapma süreçlerini kapsar. Öğrencilere karmaşık bilgileri basitleştirme ve anlamı müzakere ederek inşa etme becerisi kazandıran bu süreç, dil eğitimini bireysel bir zihinsel faaliyetten stratejik ve toplumsal bir eyleme dönüştürür. Sonuç olarak aracılık, bireyin farklı kültürel bağlamlarda etkin bir şekilde var olmasını ve dilsel kaynaklarını esnek bir şekilde kullanmasını sağlayan en kritik modern yeterliliklerden biridir. Binaenaleyh çağdaş yaklaşımlar, öğrenenlerin dilde neleri yapamadıklarına odaklanan "eksiklik" bakış açısını terk ederek, neleri yapabildiklerini vurgulayan "yapabilirlik" (can-do) felsefesini benimsemiştir (Avrupa Konseyi, 2020). Bu doğrultuda, geleneksel dört temel dil becerisi modeli (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yerini; alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört ana iletişimsel işlevden oluşan daha bütüncül bir yapıya bırakmıştır (Deniz vd., 2021; Coşkun, 2023). Ayrıca, yeni perspektiflerde ana dil kullanımı ve çeviri eylemi artık bir "tabu" olarak görülmemekte; aksine aracılık becerisi kapsamında iletişimi kolaylaştıran stratejik birer kaynak olarak kabul edilmektedir (Coşkun, 2023).

Bir metne aracılık etme (metni aktarma)

Bu tür, dilsel, kültürel, anlamsal veya teknik engeller nedeniyle bir metnin içeriğine doğrudan erişemeyen bir kişiye o içeriğin aktarılmasını ifade etmektedir. Temel amacı, bir kaynağın mesajını muhatap için anlaşılır kılmak olan bu süreç, sadece basit bir bilgi aktarımı eylemi olarak görülmemelidir. Metne aracılık etme; özetleme, grafik ve şema gibi görsel verileri açıklama, not alma, yazılı bir metni çevirme ve edebî metinleri çözümleme gibi çok boyutlu süreçleri bünyesinde barındırmaktadır. Örneğin, B1 düzeyinde bir okuma metnini basitçe özetlemek ya da B2 düzeyinde karmaşık bir rapordaki verileri yapılandırarak başkasına sunmak bu eylemin somut görünümleri arasında yer alır.

Kavramlara aracılık etme (kavramları açıklama)

Kavramlara aracılık etme, özellikle başkalarının doğrudan erişemediği bilgi ve kavramlara ulaşmalarını kolaylaştırma sürecidir. Daha çok eğitimsel ve akademik bir işleve sahip olan bu etkinlik, paydaşlar arasında iş birliği yoluyla yeni anlamlar inşa etmeyi hedefler. Kavramsal aracılık; akranlarla iş birlikçi etkileşimi yönetme, anlam inşa etmek için iş birliği yapma ve yönlendirici destek sağlayarak kavramsal konuşmayı teşvik etme gibi kritik alt boyutları kapsamaktadır. Bu bağlamda, sınıf içinde gruplar oluşturarak bir proje planlamak veya belirli bir fikir üzerinde beyin fırtınası gerçekleştirerek ortak bir akademik sonuca varmak kavramsal aracılığa örnek gösterilebilir.

İletişime aracılık etme

İletişime aracılık etme eylemi; farklı sosyokültürel, toplum dilbilimsel veya entelektüel bakış açılarına sahip bireyler arasındaki anlamayı ve iletişimi kolaylaştırma faaliyetidir. Bu süreçte aracı rolünü üstlenen öğrenen, katılımcılar arasında olumlu bir dinamik kurmaya ve olası yanlış anlaşılmalara gidermeye çalışır. Sürecin kapsamı incelendiğinde; çok kültürlü ortamlarda bir hoşgörü iklimi sağlama, arkadaşlar arası gayri resmî durumlarda aracı olarak hareket etme ve hassas uyumsuzluklarda iletişimi kolaylaştırarak müzakere ile uyumsuzluk çözümü üretme başlıkları öne çıkmaktadır. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bulunduğu bir ortamda kültürel farklılıkları açıklayarak gerginliği azaltmak veya tartışan iki taraf arasında ortak bir zemin bulmaya çalışmak bu türün en tipik uygulamalarındandır. CEFR (2020) modelinde tanımlanan bu üç temel aracılık boyutunun (metne, kavramlara ve iletişime aracılık etme), bağımsız kullanıcı düzeyindeki genel dil becerileri kazanımlarıyla kuramsal olarak nasıl bir ilişki içinde olduğunu ve düzeyler arasındaki hiyerarşik gelişimi somutlaştırmak amacıyla hazırlanan eşleştirme matrisi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Beceri	B1 Düzeyi Kazanımı	B1 Aracılık Türü (CEFR 2020 Boyutu)	B2 Düzeyi Kazanımı	B2 Aracılık Türü (CEFR 2020 Boyutu)
Dinleme	Günlük konuşmaları	Metni (Bilgi aktarma)	Aktarma Uzun ve karmaşık	Metni Aktarma

	n ana fikrini anlar			konuşmaları anlar	(Anlamı yorumlama ve yeniden yapılandırma)
Dinleme	Tanıdık konularda temel bilgileri çıkartır	Metni (Seçici aktarımı)	Aktarma bilgi	Ayrıntıları ve tutumları ayrıt eder	Metni Aktarma (Eleştirel değerlendirme)
Okuma	Kısa metinlerin ana fikrini bulur	Metni (Metni basitleştirme)	Aktarma	Karmaşık metinleri anlar	Metni Aktarma (Metni yorumlama)
Okuma	Temel bilgileri çıkartır	Metni (Bilgi seçme ve aktarma)	Aktarma	Örtük anlamları çıkartır	Metni Aktarma (Anlamı yeniden yapılandırma)
Konuşma	Deneyimlerin i basit şekilde anlatır	Metni (Bilgiyi aktarma)	Aktarma	Görüşlerini ayrıntılı ifade eder	Kavramları Açıklama (Argümantasy on / görüş savunma)
Konuşma	Basit etkileşim kurar	İletişime Etme etkileşim)	Aracılık (Basit	Tartışmalara katılır	İletişime Aracılık Etme (Müzakere, anlam kurma)
Konuşma	Tavsiye verir	İletişime Etme aracılık/rehberlik)	Aracılık (Sosyal	Görüş savunur ve karşılaştırır	Kavramları Açıklama (Sosyal aracılık/argü mantasyon)
Yazma	Kısa metinler yazar	Metni (Metni ifade etme)	Aktarma yeniden	Yapılandırıl mış metin yazar	Metni Aktarma (Bilgiyi yeniden organize etme)
Yazma	Kişisel deneyim anlatır	Metni (Basit aktarımı)	Aktarma içerik	Görüşlerini gerekçelendir ir	Metni Aktarma (Analitik yazılı aracılık)

Yazma	Basit bağlaçlar kullanır	Metni (Metni düzenleme)	Aktarma	Akademik/a rgümantatif metin yazar	Kavramları Açıklama (Karmaşık metin üretimi)
-------	--------------------------------	----------------------------	---------	--	---

CEFR (2020) çerçevesinde dil becerileri ile aracılık (mediation) becerileri birlikte değerlendirildiğinde, B1 ve B2 düzeyleri arasında belirgin bir gelişim çizgisi ortaya çıkmaktadır. B1 düzeyinde aracılık becerileri daha çok bilgiyi seçme, basitleştirme ve başkalarına aktarma gibi temel süreçlerle sınırlıdır. Bu düzeyde öğrenenler, metinleri özetleme, temel bilgileri iletme ve günlük iletişimde anlamı destekleme gibi işlevleri yerine getirebilmektedir. Buna karşılık B2 düzeyinde aracılık becerileri daha karmaşık bilişsel süreçleri içermektedir. Öğrenenler yalnızca bilgiyi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda bilgiyi yorumlama, yeniden yapılandırma ve eleştirel değerlendirme becerilerini de kullanmaktadır. Özellikle konuşma ve yazma becerilerinde argümantasyon, görüş savunma ve anlam müzakeresi gibi üst düzey aracılık becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Dinleme ve okuma becerilerinde ise B1 düzeyinde yüzeysel anlam çıkarma ön plandayken, B2 düzeyinde örtük anlamları kavrama ve metni bağlamsal olarak yorumlama becerileri gelişmektedir. Bu durum, aracılık becerilerinin yalnızca üretim becerileriyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda alımlama becerileriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, B1'den B2'ye geçiş sürecinde aracılık becerileri, basit bilgi aktarımından analitik ve eleştirel anlam üretimine doğru evrilmektedir. Bu gelişim, dil öğrenenlerin yalnızca dili kullanma becerilerini değil, aynı zamanda dili kullanarak anlam oluşturma ve başkalarıyla paylaşma kapasitelerini de artırmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi ve ders kitaplarında aracılık becerileri

Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında ders kitapları, öğrenme sürecinin yönünü belirleyen temel araçlar arasında yer almaktadır. Ders kitaplarında sunulan etkinlikler, öğrenenlerin hangi becerileri nasıl geliştireceklerini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarının yalnızca dil bilgisel içerik sunması değil, aynı zamanda güncel öğretim yaklaşımlarını yansıtmaları beklenmektedir. Özellikle CEFR (2020) ile önem kazanan aracılık becerilerinin ders kitaplarında ne ölçüde yer aldığı, bu materyallerin güncelliğini ve işlevselliğini değerlendirmek açısından önemli bir ölçüt olarak görülmektedir.

Öğretim süreçlerinin en temel materyali olan ders kitapları, CEFR 2020'de tanımlanan bu yeni beceri setlerinin öğrencilere kazandırılmasında merkezî bir rol oynamaktadır (Anaç vd., 2025). Türkiye'nin Avrupa Konseyi üyeliği ve dil öğretiminde uluslararası standartlara uyum sağlama vizyonu gereği, YTÖ materyallerinin güncel CEFR tanımlayıcıları bağlamında sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir (Suroğlu Sofu ve Demirkol, 2024). Alan yazında yapılan son çalışmalar, YTÖ ders kitaplarında aracılık unsurlarının yer aldığını ancak bu becerilerin genellikle sistematik bir program dahilinde değil, örtük (implicit) bir biçimde sunulduğunu ortaya koymaktadır (Deniz vd., 2021).

Bu noktadan hareketle, Yabancılar Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarının incelenmesi anlamlı görünmektedir. Literatürde aracılık becerilerine ilişkin kuramsal çalışmalar bulunmakla birlikte, bu becerilerin ders kitaplarındaki yansımalarına odaklanan

çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, özellikle ders kitaplarında yer alan etkinliklerin aracılık becerileriyle ne ölçüde örtüştüğü sorusunu gündeme getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, YTÖ alanında yaygın olarak kullanılan Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarını, CEFR 2020 aracılık tanımlayıcıları (metne aracılık etme, kavramlara aracılık etme ve iletişime aracılık etme) çerçevesinde incelemektir. Araştırma, söz konusu materyallerin güncel eğitim yaklaşımlarına ne ölçüde yanıt verdiğini belirlemeyi ve YTÖ'de aracılık becerilerinin geliştirilmesine yönelik pedagojik öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretiminde en yaygın kullanılan ders kitaplarından biri olan "Yeni İstanbul" B1-B2 ders kitabını aracılık faaliyetleri açısından incelemek üzere nitel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve kapsamlı bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman analizi, nitel araştırmalarda hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içeren etkili bir veri toplama yöntemidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ders kitabında kullanılan aracılık faaliyetlerine ilişkin bulgular tablolarda gösterilmiştir. Çalışmada etik kurul belgesi gerektiren bir araştırma türü bulunmamaktadır.

Bulgular

Yeni İstanbul B1 ve B2 kitaplarından doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiş olan aracılık ile ilgili bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 3 *Yeni İstanbul B1 Dersi Kitabı aracılık (mediation) becerileri*

CEFR 2020 Aracılık Boyutu	Alt Beceri / İşlev	Kitaptaki Örnek	Sayfa	Açıklama
Metni Aktarma	Özetleme	Okuma sonrası sorular	9	Öğrenci metni yeniden ifade eder
Metni Aktarma	Bilgi iletme	Diyalogdan bilgi çıkarma	13-14	Bilgi üçüncü kişiye aktarılır
Metni Aktarma	Yeniden yapılandırma	Tablo doldurma	21	Bilgi organize edilir
Metni Aktarma	Görsel → metin dönüşümü	Eşleştirme etkinliği	11	Modalite dönüşümü vardır
Kavramları Açıklama	Basitleştirme	Doğru-yanlış etkinliği	49	Metin sadeleştirilir

Kavramları Açıklama	Seçici bilgi aktarımı	Metinden bilgi çıkarma	53	Ana fikir aktarılır
İletişime Aracılık Etme	Rol oynama	Kiracı-ev sahibi diyalogu	12	İletişim kolaylaştırılır
İletişime Aracılık Etme	Grup müzakeresi	Meslek önerme	43	Anlam birlikte oluşturulur
İletişime Aracılık Etme	Problem çözme	Ev sorunları	16	Anlam müzakere edilir
İletişime Aracılık Etme	Tavsiye verme	Ne yapmalıyım?	51	Rehberlik yapılır
Metni Aktarma (Yazılı)	Metin üretimi	Ev tanıtma	12	Bilgi yazılı aktarılır
Metni Aktarma (Yazılı)	Hikâye oluşturma	Başarı hikâyesi	37	İçerik yeniden kurgulanır

Bu çalışma kapsamında incelenen B1 düzeyi Yeni İstanbul Türkçe Ders Kitabı'nda, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde (CEFR, 2020) tanımlanan aracılık (mediation) becerilerinin doğrudan bir başlık altında sunulmadığı; ancak çeşitli etkinlikler aracılığıyla örtük biçimde yer aldığı tespit edilmiştir. Kitapta özellikle okuma sonrası sorular, rol oynama etkinlikleri, tablo doldurma görevleri ve yazma çalışmaları aracılığıyla öğrenenlerin bilgiyi yeniden yapılandırma, özetleme ve başkalarına aktarma becerilerinin desteklendiği görülmektedir. Metni aktarma boyutunda, öğrencilerin okuma metinlerinden elde ettikleri bilgileri yeniden ifade etmeleri, tablolara aktararak yeniden yapılandırmaları ve üçüncü kişilere iletebilmeleri beklenmektedir. Bu durum, CEFR'de tanımlanan metinler arası aracılık eylemleriyle örtüşmektedir. Görsellerden hareketle metin üretme veya eşleştirme etkinlikleri ise öğrencilerin farklı modaliteler arasında geçiş yaparak anlam üretmelerini sağlamaktadır. Kavramları açıklama boyutu, metinlerdeki bilgileri basitleştirme ve metinden seçici bilgi çıkarma görevlerinde (doğru-yanlış ve ana fikir soruları) kendini göstermektedir. İletişime aracılık etme açısından değerlendirildiğinde; rol oynama, grup çalışması, problem çözme ve tavsiye verme gibi görevlerin öğrencilerin iletişimi kolaylaştırma, anlamı müzakere etme, akranlarına rehberlik etme ve ortak anlam oluşturma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ancak, kitapta aracılık becerilerinin sistematik bir öğretim hedefi olarak ele alınmadığı ve stratejik farkındalık kazandırmaya yönelik açık yönlendirmelerin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, aracılık becerilerinin gelişiminin büyük ölçüde görev temelli ve örtük öğrenmeye bırakıldığını göstermektedir. Sonuç olarak, B1 düzeyi ders kitabının aracılık becerilerini desteklediği; ancak bu becerilerin CEFR (2020) çerçevesinde açık, sistematik ve bilinçli bir öğretim yaklaşımıyla sunulmadığı söylenebilir.

Tablo 4 *Yeni İstanbul B2 Dersi Kitabı aracılık (mediation) becerileri*

CEFR	2020	Alt Beceri / İşlev	Kitaptaki Örnek	Sayfa	Açıklama
Aracılık					
Boyutu					
Metni Aktarma	Sunum	Ülke tanıtımı	11	Bilgi yeniden ifade edilir	
Metni Aktarma	Yazılı üretim	Tavsiye paragrafı	23	Metin başkası için düzenlenir	
Metni Aktarma	Özetleme	Metin özeti	5	Ana fikir aktarımı	
Metni Aktarma	Veri organizasyonu	Tablo doldurma	43	Bilgi yapılandırılır	
Kavramları Açıklama	Veri yorumlama	İnternet metni	37	Analitik düşünme	
Kavramları Açıklama	Neden-sonuç ilişkisi	Metin soruları	38	Kavramsal açıklama	
İletişime Aracılık Etme	Grup planlama	Yolculuk	16	Anlam birlikte kurulur	
İletişime Aracılık Etme	Proje üretimi	Restoran	63	İş birliği vardır	
İletişime Aracılık Etme	Tartışma / Görüş bildirme	Sosyal medya	36	Görüş savunma	
İletişime Aracılık Etme	Argümantasyon	Beslenme	64	Karşıt görüş sentezi	
Metni Aktarma (Yazılı)	Metin üretimi	Sosyal medya yazısı	41	Bilgi aktarımı	
Metni Aktarma (Yazılı)	Analitik yazma	Teknoloji yazısı	35	Yeniden yapılandırma	

Bu çalışma kapsamında incelenen B2 düzeyi Yeni İstanbul Türkçe Ders Kitabı'nda, CEFR (2020) çerçevesinde tanımlanan aracılık (mediation) becerilerinin B1 düzeyine kıyasla daha sistematik ve ileri düzey bilişsel süreçleri içerecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Kitapta aracılık becerileri doğrudan bir başlık altında sunulmamakla birlikte, özellikle üretim, yorumlama ve etkileşim temelli görevler aracılığıyla yoğun biçimde yer almaktadır.

Metni aktarma becerisi; sunum hazırlama, özetleme, veri organizasyonu ve analitik yazılı üretim etkinliklerinde belirgin hâle gelmektedir. Öğrencilerin yalnızca metni anlamaları değil, aynı zamanda bilgiyi seçmeleri, makro düzeyde yeniden yapılandırmaları ve hedef kitleye

uygun biçimde aktarmaları beklenmektedir. Kavramları açıklama boyutunda, öğrencilerin internet metinlerinde sunulan verileri yorumlamaları, neden-sonuç ilişkileri kurmaları ve eleştirel kavramsal açıklamalar yapmaları istenmektedir. Bu yönüyle B2 düzeyinde kavramsal aracılığın daha analitik bir nitelik kazandığı söylenebilir. İletişime aracılık etme boyutu ise grup çalışmaları, yolculuk planlama ve restoran konsepti tasarlama gibi proje tabanlı etkinlikler aracılığıyla güçlü biçimde desteklenmektedir. Öğrencilerden ortak karar alma, fikir alışverişinde bulunma ve anlamı birlikte yapılandırma becerileri beklenmektedir. Ayrıca bu boyut kapsamındaki sosyal tartışma ve argümantasyon etkinlikleri, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirmelerini, karşıt görüşleri sentezlemelerini ve kendi görüşlerini gerekçelendirmelerini sağlamaktadır.

B1 ve B2 düzeylerinin karşılaştırmalı analizi

Yeni İstanbul B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarından elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde, CEFR (2020) Companion Volume (Tamamlayıcı Cilt) ile dil öğretiminin merkezine yerleşen "aracılık" (mediation) becerilerinin her iki seviyede de doğrudan/müstakil birer öğretim başlığı olarak yapılandırılmadığı, bunun yerine etkinliklerin içerisine örtük bir biçimde yedirildiği tespit edilmiştir. Ancak dil seviyesinin B1'den B2'ye yükselmesine paralel olarak, aracılık eylemlerinin niteliğinde, bilişsel derinliğinde ve alt becerilerin dağılımında belirgin bir dönüşüm ve gelişme söz konusudur.

Metni Aktarma boyutunda, B1 düzeyinde daha çok okuma sonrası soruları yanıtlama, diyaloglardan basit bilgi çıkarma ve bilgiyi üçüncü kişilere aktarma gibi doğrusal veri aktarımına dayalı etkinlikler ön plandadır. B2 düzeyine geçildiğinde ise bu durum yerini; edinilen bilgileri seçip harmanlamayı gerektiren ülke tanıtımı sunumlarına, hedef kitleye göre metin düzenlemeye ve makro düzeyde analitik yazma görevlerine bırakmıştır. Benzer şekilde, bilgi dönüştürme eylemi B1 seviyesinde görselleri metinle eşleştirme gibi temel modalite geçişlerini kapsarken, B2 seviyesinde karmaşık metinlerden ana fikir çıkarma ve verileri üst düzeyde organize etme (özetleme) şeklinde daha soyut zihinsel süreçlere evrilmiştir. Kavramları Açıklama ve İletişime Aracılık Etme boyutları incelendiğinde seviyeler arasındaki hiyerarşik yapılanma daha net görülmektedir.

İletişim Yönetimi (İletişime Aracılık Etme): B1 düzeyinde kiracı-ev sahibi gibi günlük ve somut yaşam senaryoları üzerinden yürütülen "rol oynama" ve "meslek önerme" görevleri ağırlıktayken; B2 düzeyinde "yolculuk planlama" veya "restoran konsepti tasarlama" gibi uzun soluklu iş birliği, ortak karar alma ve kolektif proje üretimi gerektiren gerçek yaşam görevlerine geçiş yapılmıştır.

Sosyal/Kültürel Alan (İletişime Aracılık Etme): B1 düzeyinde karşılaşılan ev sorunlarını çözme veya tavsiye isteme (Ne yapmalıyım?) gibi daha mikro ve kişisel odaklı sosyal görevler, B2 düzeyinde yerini sosyal medya kullanımı ve beslenme gibi küresel ve güncel temalar üzerinden yürütülen "argümantasyon", "karşıt görüşleri sentezleme" ve "kendi fikrini akademik gerekçelerle savunma" gibi eleştirel düşünme temelli makro tartışmalara bırakmıştır.

Yazılı Metne Aracılık Etme noktasında da B1'deki somut nesne/mekân tanıtımı (ev tanıtma) veya kılavuz eşliğinde başarı hikâyesi kurgulama eylemleri, B2 düzeyinde yerini teknoloji ve toplumsal dinamikleri inceleyen analitik metin yapılandırmalarına bırakarak öğrencileri birer

"sosyal aktör" olarak yazı dilinde de konumlandırmıştır. Sonuç olarak; Yeni İstanbul B1 ve B2 ders kitapları, CEFR (2020) vizyonuna uygun olarak öğrencilere bilgiyi köprüleme, anlamı müzakere etme ve dönüştürme fırsatları sunmaktadır. Seviye ilerledikçe aracılık görevlerinin "işlevsel ve günlük kullanım" odağından "analitik, eleştirel ve akademik kullanım" odağına doğru başarıyla derinleştiği görülmektedir. Buna karşın, her iki kitapta da bu becerilerin sistematik, açık ve stratejik bir farkındalık modeliyle sunulmaması, aracılık potansiyelinin gelişimini büyük ölçüde uygulayıcı öğretmenin veya görevin örtük doğasının inisiyatifine bırakmaktadır.

Tablo 3. Yeni İstanbul B1 ve B2 Düzeyleri aracılık becerileri karşılaştırma matrisi

Boyut	B1 Düzeyi	B2 Düzeyi
Genel Özellik	Temel aracılık	Gelişmiş aracılık
Dilsel Düzey	Basit ve günlük	Daha karmaşık ve akademik
Metni Aktarma	Kısa özetleme ve bilgi iletme	Ayrıntılı yeniden yapılandırma ve sunum
Kavramları Açıklama	Basitleştirme ve seçici bilgi çıkarma	Veri yorumlama, neden-sonuç analizi
İletişime Aracılık Etme	Rol oynama, basit problem çözme, tavsiye	Tartışma, müzakere, kolektif proje üretimi
Yazılı Aracılık	Basit/somut içerikli metin üretimi	Analitik ve yapılandırılmış akademik yazma
Bilişsel Düzey	Düşük - Orta	Orta - Yüksek
Eleştirel Düşünme	Sınırlı ve mikro odaklı	Belirgin ve makro odaklı
CEFR Uyumu	Temel düzey aracılık (Mediation)	Genişletilmiş düzey aracılık (Mediation)
Öğretim Şekli	Örtük (Implicit)	Örtük (Daha yoğun bilişsel yük)

Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YTÖ) materyallerinin güncel küresel standartlara ve eylem odaklı yaklaşımın getirdiği yeniliklere uyumu, dil öğrenenlerin birer "sosyal aktör" olarak yetiştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Günümüzde dil eğitimi, sadece kuralların öğretildiği ya da dilsel yapıların ezberletildiği doğrusal bir çizgiden sıyrılarak, gerçek hayat görevlerinin yerine getirildiği dinamik bir zemine taşınmıştır. Bu dönüşümün en somut çıktısı olan ve Avrupa Konseyi tarafından 2020 yılında yayımlanan Diller için Avrupa Ortak Başvuru

Metni (CEFR) Tamamlayıcı Cilt kılavuzu, "aracılık" (mediation) kavramını iletişimin dördüncü ana işlevi olarak konumlandırarak alanda yeni bir paradigmanın kapısını aramıştır. Aracılık; bireylerin, metinlerin ve farklı kültürlerin arasında bir anlam köprüsü kurma, karmaşık bilgileri sadeleştirme ve olası yanlış anlaşılımları giderme eylemi olarak dil öğretiminin merkezine yerleşmiştir. Türkiye'nin uluslararası standartlara uyum sağlama vizyonu ve çağdaş eğitim eğilimlerini yakalama gayesi doğrultusunda, sınıf içi uygulamaların ana materyali olan ders kitaplarının bu işlevsel yeterlilik alanını ne derece kapsadığı büyük bir merak konusudur. Bu çalışmada, YTÖ alanında yaygın bir biçimde kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nin B1 ve B2 düzeyi ders kitapları, CEFR 2020 aracılık tanımlayıcıları (metne aracılık etme, kavramlara aracılık etme ve iletişime aracılık etme) temelinde incelenmiş ve elde edilen bulgular alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda incelenen B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarında aracılık faaliyetlerinin müstakil bir ünite, tema veya dil becerisi başlığı altında toplanmadığı, aksine mevcut etkinliklerin içerisine dağıtıldığı yönündedir. Bu durum, alanyazındaki tespitlerle doğrudan örtüşmektedir. Nitekim "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YTÖ) materyallerinde aracılık unsurlarının yer aldığı ancak bu becerilerin genellikle sistematik bir program dahilinde sunulmadığı ve örtük bir biçimde yer aldığı görülmektedir" (Deniz vd., 2021). Materyal tasarımındaki bu örtük yapı, öğrencilerin stratejik bir farkındalık geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Benzer şekilde, serinin B2 düzeyine odaklanan çalışmalarda da "Yeni İstanbul B2 ders kitabında aracılık faaliyetlerinin müstakil bir başlık altında toplanmadığı, etkinliklerin ünite temaları içerisine dağıldığı ve doğrudan bir farkındalık yaratılmadığı saptanmıştır" (Suroğlu Sofu & Demirkol, 2024). Bu durum, her iki seviyede de aracılık potansiyelinin açığa çıkarılmasını büyük oranda uygulayıcı öğretmenlerin inisiyatifine veya görevin doğasına bırakmaktadır.

Çalışmada ulaşılabilen bir diğer dikkat çekici bulgu, konuşma ve yazma gibi üretici becerilerde aracılık işlevlerinin dağılımına ilişkindir. B1 ve B2 düzeylerindeki etkinlikler incelendiğinde, konuşma görevlerinin (rol oynama, grup müzakeresi, tartışma, argümantasyon) öğrencileri anlamı birlikte kurmaya ve müzakere etmeye yönlendirerek yoğun bir etkileşimsel aracılık sunduğu saptanmıştır. Buna karşın yazma etkinliklerinin, hiyerarşik olarak ilerlese de çoğunlukla bireysel içerik üretimi ve belirli temaların tanıtımıyla (ev tanıtmaya, teknoloji yazısı vb.) sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu veri, alanyazındaki "Üretici beceriler üzerine yapılan incelemeler, konuşma etkinliklerinin sıklıkla aracılık işlevlerini yerine getirdiğini; buna karşın yazma etkinliklerinin büyük oranda içerik üretimi ve dilsel doğruluğa odaklanarak öğrenciyi yalnız bir yazar konumunda bıraktığını göstermektedir" (Dalgaç & Tüm, 2026) tespitiyle tam bir uyum içerisinde. Yazma becerilerinde de öğrencilerin metinler arası veya kişiler arası köprü kurmasını sağlayacak eylemsel görevlere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Düzeyler arası hiyerarşik gelişim ve bilişsel derinlik boyutu ele alındığında, B1 düzeyinden B2 düzeyine geçildikçe etkinliklerin niteliğinin somut/günlük kullanım odaklı olmaktan çıkıp analitik, eleştirel ve akademik bir boyuta evrildiği belirlenmiştir. B1 seviyesindeki basit bilgi aktarımı ve somut senaryolar, B2 seviyesinde argümantasyon, karşıt görüşleri sentezleme ve veri yorumlama gibi karmaşık süreçlere yerini bırakmıştır. Bu evrim kuramsal altyapıyla

desteklenmektedir; çünkü "CEFR 2020 tanımlayıcılarına göre seviye yükseldikçe aracılık süreçleri bilişsel ve dilsel açıdan daha zorlayıcı hâle gelmekte; B1 düzeyindeki 'temel bilgileri aktarma' eylemi, B2 ve üstü düzeylerde 'bilgiyi yeniden yapılandırma ve eleştirel değerlendirme' süreçlerine evrilmektedir" (Avrupa Konseyi, 2020).

Ancak bu olumlu derinleşmeye rağmen, kitaplarda çok kültürlü ortamlarda karmaşık sorunları yönetmeyi sağlayacak "kültürler arası aracılık" ve derinlemesine sosyal uzlaş görevlerinin sınırlı kaldığı söylenebilir. Benzer materyal incelemelerinde de vurgulandığı üzere, "Yeni İstanbul serisinin ileri düzey materyalleri incelendiğinde, mevcut etkinliklerin derinlemesine bir aracılık sürecinden ziyade bazen yüzeysel anlama sorularıyla sınırlı kaldığı ve çok kültürlü ortamlarda kritik öneme sahip olan 'kültürler arası aracılık' boyutunun ihmal edildiği görülmektedir" (Kansızoğlu & Söğüt, 2026). Oysa eylem odaklı yaklaşımın temel felsefesine göre, "Dil seviyesinin artmasıyla birlikte öğrenen, sadece bir dil kullanıcısı olmaktan çıkıp anlamı müzakere eden ve toplumsal etkileşimi yöneten bir 'sosyal aktör' kimliği kazanmaktadır" (Suroğlu Sofu & Demirkol, 2024; Avrupa Konseyi, 2020).

Son olarak, bu materyal kısıtlılıklarının somut sınıf ortamlarındaki öğretim süreçlerine yansımaları değerlendirilmelidir. Kitaplardaki sistematik izlek eksikliği, öğretmenlerin sınıfta kendi sezgisel yöntemlerini kullanmalarına yol açmaktadır. Yapılan araştırmalar, "Türkçe öğreticilerinin derslerinde aracılık etkinlik ve stratejilerini aktif olarak kullandıkları ancak bu sürecin belirli bir standart veya ölçüte göre düzenlenmediği, seçimin büyük oranda öğreticinin inisiyatifine ve sezgisel tercihlerine dayandığı belirlenmiştir" (Anaç vd., 2025) bulgusunu öne çıkarmaktadır. Bu durum doğrudan ders kitaplarının ve müfredatın yapısından beslenmektedir; çünkü "YTÖ ortamlarında aracılık becerilerinin sistematik ve standart bir şekilde gerçekleştirilmediği, bu durumun materyal tasarımındaki boşluklardan kaynaklandığı vurgulanmaktadır" (Demir & Çekici, 2023).

Özellikle gerçek hayat senaryolarına dayanan stratejik becerilerin kitaplarda eksik bırakılması, öğrencilerin hedef dili sosyal yaşamda etkin kullanmasını engelleyebilir. Nitekim, "Materyal ve müfredat tasarımlarında, özellikle 'hassas durumlarda iletişimi kolaylaştırma' gibi stratejik aracılık türlerine yeterince yer verilmemesi, öğrenenlerin gerçek hayatın karmaşık iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamada zorlanmasına neden olabilir" (Kansızoğlu & Söğüt, 2026; Dalgaç & Tüm, 2026). Yeni İstanbul B1 ve B2 ders kitapları zengin bir aracılık potansiyeline sahip olmakla birlikte, bu potansiyelin tam anlamıyla hayata geçirilebilmesi için daha görünür, sistematik ve eylem odaklı yönergelerle desteklenmesi bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde eylem odaklı yaklaşımın ve CEFR 2020 standartlarının en temel dayanaklarından biri olan aracılık (mediation) becerilerinin, Yeni İstanbul B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarındaki yansımaları doküman analizi yöntemiyle derinlemesine incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler hem B1 hem de B2 düzeyi öğretim setlerinde aracılık faaliyetlerinin müstakil bir öğrenme alanı, bağımsız bir ünite ya da ayrı bir beceri başlığı altında yapılandırılmadığını ortaya koymaktadır. Aracılık süreçlerinin mevcut ünite temaları ile diğer temel dil becerilerinin içerisine dağıtılarak örtük bir modelle sunulduğu saptanmıştır. Bu durum, alanyazındaki kuramsal tartışmalarla paralel olarak,

hedef kitlenin doğrudan bir aracılık farkındalığı geliştirmesini zorlaştırmakta ve sınıf içi uygulamalarda bu becerinin işlenişini büyük oranda öğreticinin kişisel inisiyatifine ya da pedagojik donanımına bağımlı kılmaktadır. Öte yandan, konuşma ve yazma gibi üretici beceriler odağında yapılan karşılaştırmalar, aracılık işlevlerinin öğretim setlerinde homojen bir dağılım sergilemediğini göstermektedir. Rol oynama, grup müzakereleri ve argümantasyon gibi etkileşimsel konuşma görevlerinin, öğrencilerin ortak anlam inşa etmelerine ve dilsel/kültürel köprüler kurmalarına yoğun biçimde olanak tanıdığı belirlenmiştir. Buna karşın yazma etkinliklerinin, düzey ilerledikçe yapısal ve sözcüksel açıdan zenginleşmesine rağmen, ekseriyetle bireysel içerik üretimi ve biçimsel doğruluk odaklı tasarlandığı, öğrencileri metinler arası ya da kişiler arası iş birliği süreçlerinden uzak tutarak monolog düzeyinde bıraktığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bir diğer önemli bulgu ise kitaplar arasında dikey düzlemde, CEFR 2020 felsefesinde öngörülen bilişsel hiyerarşinin başarılı bir şekilde kurulmuş olmasıdır. B1 düzeyindeki etkinliklerde doğrusal bilgi aktarımı, somut metin ya da diyaloglardan seçici veri çıkarma ve temel düzeyde basitleştirme stratejileri ağırlıktayken; B2 düzeyinde bu görevlerin yerini verileri sentezleyerek sunma, neden-sonuç ilişkilerini analiz etme, soyut tartışmaları yürütme ve karşıt görüşleri harmanlama gibi üst düzey zihinsel süreçlere bıraktığı somut olarak görülmektedir. Bu durum, öğrenenlerin seviye yükseldikçe yalın birer dil kullanıcısı olmaktan sıyrılıp, anlamı müzakere eden ve toplumsal etkileşimi yönlendiren birer "sosyal aktör" konumuna yükseldiğini göstermektedir. Ne var ki, bilişsel hiyerarşideki bu olumlu ivmeye tezat oluşturacak biçimde, çok kültürlü ve çok dilli ortamlarda kritik bir işlev üstlenen "kültürler arası aracılık" boyutunun ve "hassas durumlarda iletişimi kolaylaştırma, çatışmaları yönetme veya uzlaşma sağlama" gibi stratejik işlevlerin her iki düzeyde de sınırlı düzeyde kaldığı müşahade edilmiştir. Pek çok görevin, derinlemesine bir köprüleme ve anlamı yeniden yapılandırma sürecinden ziyade, geleneksel okuduğunu anlama sorularının sınırlarında kaldığı anlaşılmaktadır. Ders kitaplarındaki bu tasarımsal boşluklar, somut sınıf ortamlarında standart bir aracılık öğretim izleğinin oluşmasını engellemekte ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde bir standartlaşma sorunu doğurmaktadır. Nihai olarak, Yeni İstanbul B1 ve B2 ders kitaplarının öğrencilerin eylemsel kapasitelerini ve dilsel dinamiklerini geliştirecek güçlü bir aracılık potansiyeli barındırdığı, ancak bu potansiyelin nitelikli birer edince dönüşebilmesi adına materyallerin açık, sistematik ve stratejik bir farkındalık modeli temelinde yeniden yapılandırılmasının alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Yapılan inceleme ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi materyallerinde aracılık (mediation) becerilerinin CEFR 2020 standartlarına uygun, sistematik ve etkili bir biçimde yapılandırılmasına yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

Ders kitaplarında örtük bir modelle sunulan aracılık faaliyetlerinin, program ve materyal tasarımı aşamasında daha görünür kılınması adına ünitelerde ya da tema sonlarında "Aracılık Becerileri" şeklinde bölümlere veya açıkça tanımlanmış görev başlıklarına yer verilebilir. Özellikle yazma etkinlikleri, sadece bireysel içerik üretimi ve biçimsel doğruluk sınırlarından çıkarılarak; farklı kaynaklardan elde edilen verileri sentezleme, metinler arası köprüler kurma, bir metni farklı hedef kitleler için yeniden yapılandırma ve iş birlikli yazma görevleri gibi

aracılık süreçlerini kapsayacak şekilde çok boyutlu olarak tasarlanmalıdır. Kitaplardaki başarılı bilişsel hiyerarşinin yanı sıra, öğrencilerin küresel ve çok kültürlü ortamlarda iletişimsel krizleri yönetebilmelerini sağlamak amacıyla, "kültürler arası aracılık", "hassas durumlarda iletişimi kolaylaştırma" ve "uzlaşma sağlama" gibi stratejik işlevleri barındıran simülasyon ve senaryo odaklı karmaşık görevlerin oranı, özellikle B2 ve üzeri düzeylerde artırılmalıdır. Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin inisiyatifine dayalı sezgisel süreçlerin önüne geçilmesi ve öğretim standartlarının sağlanması amacıyla, öğretmen kılavuz kitaplarında aracılık stratejilerinin nasıl işleneceğine dair somut uygulama basamaklarına yer verilmelidir. Son olarak, öğretim süreçlerindeki bu tasarımsal dönüşümü tamamlamak adına, öğrencilerin aracılık performanslarını nesnel ve standart bir şekilde ölçebilecek, CEFR 2020 tamamlayıcı birimiyle uyumlu analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının (rubrik) alanyazına kazandırılması ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Altun, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar. A. Akay Ahmed ve A. Fişekcioğlu (Ed.), *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde*. Nobel.
- Anaç, G., Baş, B., & Yorgancı, O. K. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aracılık strateji ve etkinliklerinin kullanımına dair bir durum çalışması. *UllakDil: Uluslararası Akademik Dil Eğitimi ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 1(2), 115-128.
- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt* (Milli Eğitim Bakanlığı, Çev.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y., & Keskin, F. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M. Y., & Keskin, F. (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B2*. Kültür Sanat Basımevi.
- Dalgaç, Ş. N., & Tüm, G. (2026). Aspects of mediation embodied in the productive skills in Turkish course books for foreigners. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 15(2), 338-352. <https://doi.org/10.14686/buefad.1747250>
- Demir, E., & Çekici, Y. E. (2023). Mediation skills in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(4), 884-895. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.4.1259>
- Deniz, K., Öztürk, İ. Y., & Çekici, Y. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde aracılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 347-357. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1340815>
- Kansızoğlu, H. B., & Söğüt, A. (2026). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı (C1) üretim etkinliklerinin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni yaklaşım ve kavramları açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 14, 164-188. <https://doi.org/10.29228/ijlet.1793602>
- Suroğlu Sofu, M., & Demirkol, R. (2024). 'Yeni İstanbul' ders kitabının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller arası aracılık açısından incelenmesi: B2 seviyesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 2042-2055. <https://doi.org/10.24315/tred.1470763>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına etkisi

*Nevin Akkaya**

*Hakan Cıvğın***

Giriş

Yabancı dil öğretimi, bireylerin hedef dilde yalnızca dilsel doğruluğa ulaşmalarını değil, aynı zamanda anlamlı ve etkili iletişim kurabilmelerini amaçlayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri temel dil becerileri olarak kabul edilmekte; ancak bu beceriler arasında yazma, bilişsel, dilsel ve duyuşsal süreçlerin eş zamanlı olarak işletilmesini gerektirdiği için en karmaşık beceri alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Hyland, 2003; Flower & Hayes, 1981). Yazma süreci, yalnızca dil bilgisel yapıların doğru kullanımını değil, aynı zamanda düşüncelerin organize edilmesini, anlamın yapılandırılmasını ve hedef kitleye uygun bir metin üretimini içermektedir. Bu çok katmanlı yapı, yabancı dil öğrenen bireyler için yazma becerisini zorlayıcı hâle getirmekte ve çoğu zaman kaygı düzeyini artırmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen en önemli duyuşsal değişkenlerden biri kaygıdır. Kaygı, bireyin öğrenme sürecinde yaşadığı gerginlik, endişe ve başarısızlık korkusu gibi duygusal durumları ifade etmekte ve öğrenme performansını doğrudan etkileyebilmektedir (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Özellikle yabancı dil bağlamında ortaya çıkan kaygı, öğrencilerin hedef dili kullanma isteğini azaltmakta, iletişim kurma süreçlerini sınırlandırmakta ve öğrenme sürecinde kaçınma davranışlarına yol açabilmektedir (MacIntyre & Gardner, 1994). Bu bağlamda yazma kaygısı, yabancı dil öğrenen bireylerin yazma sürecine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Yazma kaygısı, bireyin yazma süreci öncesinde, sırasında veya sonrasında yaşadığı gerginlik, endişe ve yetersizlik algısı ile ilişkili bir durum olarak tanımlanmaktadır (Cheng, 2004). Bu kaygı türü, öğrencilerin yazılı üretim süreçlerine katılımını azaltmakta, yazma performansını olumsuz yönde etkilemekte ve yazmadan kaçınma davranışlarını artırabilmektedir (Daly & Miller, 1975). Özellikle yabancı dil olarak yazma sürecinde öğrenciler; dil bilgisel doğruluk, kelime seçimi, metin bütünlüğü ve başkaları tarafından değerlendirilme gibi faktörler nedeniyle yoğun kaygı yaşayabilmektedir. Bu durum, yazma becerisinin gelişimini doğrudan sınırlandırmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (YTÖ) alanında da yazma kaygısı, son yıllarda giderek daha fazla araştırma konusu hâline gelmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar, öğrencilerin

* Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi / Türkçe Öğretmenliği nevin.akkaya@deu.edu.tr

** Dr. Bağımsız Araştırmacı hakan.civgin59@gmail.com

yazma sürecinde yaşadıkları kaygının dil öğrenme başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (İşcan, 2016; Şen & Boylu, 2017). Özellikle yazma kaygısını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçekler, öğrencilerin duyuşsal durumlarını sistematik biçimde değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, yazma kaygısını azaltmaya yönelik pedagojik müdahalelerin sınırlı sayıda incelendiği ve uygulamaya dayalı çalışmaların yeterince yaygın olmadığı görülmektedir.

Bu noktada, yaratıcı yazma etkinlikleri, yazma kaygısını azaltmaya yönelik alternatif bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Yaratıcı yazma, bireyin hayal gücünü, özgün düşünme becerisini ve kendini ifade etme yetisini geliştirmeyi amaçlayan bir yazma yaklaşımıdır (Maley, 2012). Bu yaklaşımda yazma süreci, katı kurallar çerçevesinde yürütülen bir görev olmaktan çıkarak bireyin kendini özgürce ifade edebildiği bir üretim sürecine dönüşmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemekte ve yazma sürecine daha istekli katılmalarını sağlamaktadır.

Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltarak daha güvenli bir öğrenme ortamı sunmakta ve bu yönüyle yazma kaygısını azaltmada etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu tür etkinlikler, öğrencilerin bilişsel süreçlerini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda duyuşsal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Harmer, 2004). Öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını teşvik eden bu yaklaşım, yazmayı bir değerlendirme aracı olmaktan çıkarak bir ifade ve keşif sürecine dönüştürmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Maley, 2012; Harmer, 2004). Ancak bu çalışmaların büyük bir kısmı genel dil öğretimi bağlamında gerçekleştirilmiş olup, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ve özellikle yazma kaygısı üzerindeki etkileri açısından sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu durum, YTÖ alanında yazma kaygısının azaltılmasına yönelik uygulamaların daha fazla araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, tek gruplu ön test-son test desenine dayalı olarak yürütülmüş olup, uygulama süreci sonunda öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinde meydana gelen değişim ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik duyuşsal faktörlerin anlaşılmasına katkı sağlamayı ve öğretim süreçlerine alternatif uygulamalar sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırma, yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tek gruplu ön test-son test desenine dayalı yarı deneysel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Yarı deneysel desenler, deney ve kontrol gruplarının tam olarak oluşturulmadığı durumlarda, belirli bir müdahalenin etkisini incelemek amacıyla kullanılan araştırma yaklaşımlarıdır (Creswell, 2014; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu çalışmada kontrol grubu kullanılmamış; aynı katılımcı grubuna uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test uygulanarak değişim incelenmiştir.

Tek gruplu ön test-son test deseninde, araştırma grubunun belirli bir uygulama öncesi ve sonrasındaki durumları karşılaştırılarak müdahalenin etkisi değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Ancak bu desenin kontrol grubu içermemesi nedeniyle, elde edilen sonuçların nedensel ilişkilerden ziyade uygulamanın etkisine yönelik güçlü göstergeler sunduğu kabul edilmektedir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve Uşak Üniversitesi TÖMER bünyesinde eğitim gören toplam 16 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmaya katılan öğrencilerin dil düzeyi C1 olup, yazma becerisi açısından ileri düzeyde oldukları kabul edilmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 5’li Likert tipinde olup katılımcıların “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında değişen yanıtlar vermesine olanak tanımaktadır.

Ölçek, yazma kaygısını farklı boyutlarda değerlendiren maddelerden oluşmakta olup, hem olumlu hem de olumsuz ifadeler içermektedir. Analiz sürecinde olumsuz maddeler ters kodlanarak toplam puan elde edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, düşük yazma kaygısını; düşük puanlar ise yüksek yazma kaygısını ifade etmektedir.

Uygulama süreci

Araştırma süreci toplam 5 hafta sürmüş ve her hafta farklı bir yaratıcı yazma etkinliği uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara ön test uygulanmış; uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından aynı ölçek son test olarak yeniden uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde kullanılan yaratıcı yazma etkinlikleri aşağıdaki gibidir:

1. Hafta: Perspektif değiştirme (bakış açısı yazımı)
2. Hafta: Metin tamamlama (yaratıcı devam)
3. Hafta: Sessiz diyalog (görünmeyen konuşma)
4. Hafta: Zamanla yazma (geçmiş-şimdi-gelecek)
5. Hafta: Karşıt metin (tez-antitez anlatı)

Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımı teşvik edilmiş ve yazmaya yönelik duyuşsal engellerin azaltılması hedeflenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler nicel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler t-testi uygulanmıştır (Field, 2013). Analizler SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bunun yanı sıra, uygulamanın etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cohen’s d değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, elde edilen farkın yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı

zamanda pratik açıdan da anlamlı olup olmadığını değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı düzeylerine etkisine ilişkin nicel bulgular sunulmaktadır. Veriler, Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek, "Eylem Odaklı Kaygı" (7 madde) ve "Çevre Odaklı Kaygı" (6 madde) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

Ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaratıcı yazma etkinlikleri öncesinde (ön test) ve sonrasında (son test) aldıkları yazma kaygısı puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 1. Yazma kaygısı ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Test	N	Ortalama	SS	t	p
Ön Test	16	3.42	0.68	5.23	.00
Son Test	16	2.61	0.58		

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test ortalaması ($\bar{X}=3.42$), son test ortalamasından ($\bar{X}=2.61$) anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin yazma kaygısı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=5.23$; $p<.05$). Bu sonuç, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini anlamlı ölçüde azalttığını göstermektedir.

Alt boyutlar açısından analiz

Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygısının alt boyutlarına etkisini incelemek amacıyla "Eylem Odaklı Kaygı" ve "Çevre Odaklı Kaygı" boyutları için ayrı ayrı eşleştirilmiş örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 2. Yazma kaygısı alt boyutlarına göre ön test ve son test puanları

Alt Boyut	Ön Test (X)	Son Test (X)	SS (Ön)	SS (Son)	t
Eylem Odaklı Kaygı	3.55	2.45	0.71	0.62	6.12
Çevre Odaklı Kaygı	3.29	2.78	0.74	0.69	3.89

Tablo 2'ye göre, her iki alt boyutta da ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Eylem Odaklı Kaygı boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}=3.55$), son test ortalamasından ($\bar{X}=2.45$) anlamlı düzeyde yüksektir ($t=6.12$; $p<.05$). Benzer şekilde, Çevre Odaklı Kaygı boyutunda da ön test ortalaması ($\bar{X}=3.29$), son test ortalamasından ($\bar{X}=2.78$) anlamlı düzeyde yüksektir ($t=3.89$; $p<.05$).

Bu bulgular, yaratıcı yazma etkinliklerinin hem öğrencilerin yazma eylemine yönelik kaygılarını (Eylem Odaklı Kaygı) hem de çevresel faktörlere bağlı kaygılarını (Çevre Odaklı Kaygı) anlamlı ölçüde azalttığını ortaya koymaktadır. Özellikle Eylem Odaklı Kaygı boyutundaki düşüş ($t=6.12$) daha belirgin olup, bu durum yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma sürecine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Cinsiyete göre yazma kaygısı değişimi

Çalışma grubunda yer alan kadın ve erkek öğrencilerin yaratıcı yazma etkinlikleri öncesinde ve sonrasındaki yazma kaygısı puanlarındaki değişim bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre yazma kaygısı ön test ve son test puanları

Cinsiyet	Ön Test (X)	Son Test (X)	Fark	t	p
Kadın	8	3.38	2.58	0.80	3.45
Erkek	8	3.46	2.64	0.82	3.78

Tablo 3'te görüldüğü üzere, hem kadın hem de erkek öğrencilerin yazma kaygısı puanları yaratıcı yazma etkinlikleri sonrasında anlamlı düzeyde düşmüştür. Kadın öğrencilerin kaygı düzeyindeki düşüş ($t=3.45$; $p<.05$) ile erkek öğrencilerin kaygı düzeyindeki düşüş ($t=3.78$; $p<.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygısını azaltma etkisinin cinsiyetten bağımsız olarak gerçekleştiğini göstermektedir.

Etki büyüklüğü analizi

Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygısı üzerindeki etkisinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 4. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazma Kaygısı Üzerindeki Etki Büyüklüğü

Değişken	Cohen's d	Yorum
Toplam Yazma Kaygısı	1.28	Büyük etki
Eylem Odaklı Kaygı	1.65	Büyük etki
Çevre Odaklı Kaygı	0.71	Orta etki

Tablo 4'e göre, yaratıcı yazma etkinliklerinin toplam yazma kaygısı üzerindeki etkisi büyük düzeydedir ($d=1.28$). Eylem Odaklı Kaygı boyutundaki etki büyük ($d=1.65$), Çevre Odaklı Kaygı boyutundaki etki ise orta düzeydedir ($d=0.71$). Bu bulgular, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygısını azaltmada güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisi tek gruplu ön test-son test desenine dayalı olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde azalttığını ortaya koymaktadır. Ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olması ($t=5.23$; $p<.05$), uygulanan pedagojik sürecin öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde hem eylem odaklı kaygı hem de çevre odaklı kaygı düzeylerinde anlamlı düşüşler gözlemlenmiştir. Özellikle eylem odaklı kaygı boyutunda elde edilen yüksek etki ($t=6.12$; $d=1.65$), yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma sürecine yönelik bireysel tutumlarını ve öz yeterlik algılarını geliştirmede daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, çevresel faktörlere bağlı kaygının (örneğin değerlendirilme, hata yapma korkusu) daha sınırlı düzeyde azalması, bu tür kaygıların yalnızca sınıf içi etkinliklerle değil, daha geniş pedagojik düzenlemelerle ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygısını azaltma etkisinin kadın ve erkek öğrenciler açısından benzer düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, uygulamanın farklı gruplar üzerinde genellenebilirliğini destekleyen önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Etki büyüklüğü analizleri incelendiğinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin toplam yazma kaygısı üzerinde büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu ($d=1.28$) belirlenmiştir. Bu sonuç, elde edilen farkın yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda pedagojik açıdan da anlamlı olduğunu göstermektedir. Özellikle eylem odaklı kaygı üzerindeki yüksek etki, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma sürecine daha aktif, özgüvenli ve istekli katılmalarını sağladığını ortaya koymaktadır.

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısını azaltmada etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yazma becerisinin geliştirilmesinde yalnızca bilişsel süreçlerin değil, aynı zamanda duyuşsal faktörlerin de dikkate alınması gerektiği bir kez daha ortaya konulmuştur.

Ancak araştırmanın tek gruplu ön test-son test desenine dayanması ve kontrol grubu içermemesi, elde edilen sonuçların nedensel olarak genellenmesini sınırlamaktadır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmaların kontrol gruplu deneysel desenlerle yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Longman.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- İşcan, A. (2016a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 11(21), 487-502.
- İşcan, A. (2016b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 1-15.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Maley, A. (2012). Creative writing for students and teachers. *Humanising Language Teaching*, 14(3).
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Türkçe öğretmeni adaylarının karakter ve değerler eğitime yönelik metaforlarının incelenmesi

*Abdusselam Köse**

Giriş

Metafor; bir olguyu başka bir olgu üzerinden tecrübe etmeyi ve anlamayı sağlayarak, bireye bir şeyi bir diğeriyle ilişkilendirerek kavramlaştırma imkânı sağlar. (Lakoff & Johnson, 2015). Aydın ve Pehlivan'a (2010) göre ise metafor, dilin sembolik işlevine dayalı olarak, bir kavramın ya da olgunun başka bir kavram veya olgu aracılığıyla kullanılmasıdır. Cebeci'nin (2019) tanımına göre de metafor; yalnızca dil ile sınırlandırılmayan aynı zamanda düşünceye de önem veren dolayısıyla bireyin bilişsel faaliyetlerinin temelini oluşturan yapılardan biridir.

Bireyin anlam dünyasının zenginliğinin ifadesi olan metaforlar, kavramlara dil aracılığıyla düşünsel derinlik kazandırarak bireyin anlamlandırma pratiğini geliştirir. Birey, dilin imkanlarını kullanarak ürettiği metaforlarla edindiği deneyimleri kelimelere dökerek yaşantısını görünür hale getirir. Böylelikle birey birtakım olguları kendi özelinde anlamlandırırken özgün bir biçimde aktarma/paylaşmayı da gerçekleştirir. Bu anlamda metaforların varlığı özelde bireyler genelde ise toplum hakkında birincil elden kaynak sağlaması açısından önemli bir yere sahiptir.

Değerler ise, bireyin davranışlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynayan temel inanç ve ilkeler ekseninde, kişinin üyesi olduğu toplumsal sistemle uyumlu ve tutarlı bir yaşam sürdürmesine zemin hazırlayan standartlar bütünüdür. (Schwartz, 2012). Toplum olma ve birlikte yaşama bilinci ancak değerlerle inşa edilir; değerler, bireyi 'ben' olmaktan çıkarıp 'biz' farkındalığına ulaştırır (Köse, 2026). Kuçuradi (2003), değeri insanı insan yapan ve diğer canlılardan farklılaştıran temel bir unsur olarak görür. Ona göre değer, insanın kendine has tüm faaliyetlerini, olması gereken nitelikte ve hedefine uygun biçimde yerine getirebilmesine imkân tanıyan bir süreçtir. Köse (2026) ise değerleri, bir arada yaşama kültürünün yapıtaşı olarak görür; onları toplumsal barış, yardımlaşma, paylaşma duygusu ve içsel huzur gibi insana özgü durumların birleştirici unsuru olarak tanımlar. Kutlu'nun (2013) tanımına göre ise değer "toplum içinde davranışlarımızı belirleyen, yöneten, yönlendiren ve dolayısıyla onların temelinde var olan ilkelerdir." Dolayısıyla değerlerin, bireyin yaşam tarzına yön veren ve hayatına anlamlı bir bütünlük kazandıran temel unsurlar olduğu ifade edilebilir. (Köse & Demirel, 2025).

Toplumsal ya da bireysel düzeyde içselleştirilmiş değerlerin yaşatılması, temelde o değerlerin kuşaklararası aktarımının sağlanarak sürdürülebilir kılınmasına bağlıdır; nitekim bu işlevi üstlenen paydaşlar arasında yer alan eğitim kurumları, en kritik öneme sahip yapıların başında gelmektedir. (Akın & Öztürk, 2018). Değerler eğitimi, bireylerin etik, ahlaki ve

* Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, abdusselamkose15@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7524-9383>

toplumsal sorumluluk bilinci edinmelerini sağlayan, toplumun gelişimi ve ilerlemesi açısından önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla değerler eğitimi ilk olarak aileden başlayarak okulda öğretmenler ve öğretim programları aracılığıyla bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımla yürütülmelidir (Lesková & Yochanna, 2024; Tripura, 2025). Eğitimde değerlerin sistematik şekilde işlenmesi, bireylerin toplumsal ve kişisel gelişimi açısından oldukça önemlidir (Özgürdere & Demir, 2026). Nitekim 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde karakter ve değer eğitimi bağlamında öğrenci profili "Yetkin ve Erdemli İnsan" olarak yani çağdaş literatürdeki biçimiyle "Polimat insan tipi" olarak tanımlanmıştır (Demir, Akkoyun & Polat, 2025). İlk kez 2019 Milli Eğitim Müfredatında on kök değer altında sistemli bir yapıya kavuşturulan değerler eğitimi, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle birlikte kapsamı genişletilerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olmuştur Nitekim sadece Milli eğitim bünyesindeki öğretim kademelerinde değil aynı zamanda yükseköğretimde de karakter ve değer eğitimi dersi seçmeli ders olarak okutulurken öğretmen adaylarını bu anlamda donanımlı bir hale getirmek, programın önemli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının karakter ve değerler eğitimine yönelik ürettikleri metaforlar ve bu metaforlara dair gerekçelerini incelemek amaçlanmıştır.

Alan yazın incelenmesinde karakter ve değer eğitimiyle ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüş (Kuru & Akgül Çobanoğlu, 2025; Şahin, 2019a; Şahin, 2019b; Şimşek, 2018; Şimşek & Alkan, 2019; Yılmaz, 2021; Şahin, Ökmen & Kılıç, 2020; Ökmen, Şahin & Kılıç, 2022) ancak öğretmen adaylarının karakter ve değer eğitimine yönelik metaforlarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla alan yazınındaki bu eksiklik bu araştırmanın yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli/deseni

Öğretmen adaylarının karakter ve değer eğitimine yönelik metaforlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji deseni, bireylerin/katılımcıların bir olguya yönelik algı ve deneyimlerinin incelenmesini amaçlamaktadır (Creswell, 2020). Fenomenolojinin odağında yer alan temel soru; "bu insan topluluğu veya kişinin bu fenomene/olguya yönelik deneyiminin anlamı, yapısı ve özü nedir?" şeklinde ifade edilmektedir (Patton, 2018).

Çalışma grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları; 2025-2026 akademik yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinden birinde Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinden yaşları 18-23 arasında değişen 28 kadın, 5 erkek olmak üzere toplam 33 öğretmen adayından oluşmaktadır. "Amaçlı örnekleme, başka herhangi bir seçenektan elde edilemeyecek düzeyde önemli bilgileri edinmek için belirli ortamlar, kişiler veya olayların tercih edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır" (Maxwell, 2012). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniğiyle örnekleme belirlemesine gidilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının

karakter ve değer eğitimi dersini almış ve bu dersi başarıyla geğmiş olmaları bu örneklem tekniğinin belirlenmesinde temel ölçüt olmuştur.

Veri toplama aracı

Araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada ğretmen adaylarının karakter ve değer eğitimine yönelik metaforlarının incelenmesi amacıyla katılımcılardan metaforik algı formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri, 2025-2026 ğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama aracında Türkçe ğretmeni adaylarının ilk olarak yaş ve cinsiyet bilgileri alınmış ardından karakter ve değer eğitimine yönelik metaforik algılarının ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracında; “Karakter ve değer eğitimi gibidir. Çünkü.....” sorusu sorularak Türkçe ğretmeni adaylarından ürettikleri metaforlar ve gerekçelerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi, içerik analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verilere karşılık gelen ve onları açıklayabilecek kavramlara ve benzerliklere ulaşmaktır. İçerik analizi sürecinde temel olarak yapılan işlem, benzerlik gösteren verileri belirli temalar ve kavramlar bağlamında bir araya getirerek bunları sosyal gerçekliğe uygun olmak kaydıyla okuyucuların anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek çıkarım yapmaktır. (Yıldırım & şimşek, 2016; Zhang & Wildemuth, 2009).

Bulgular ve yorum

Türkçe öğretmeni adaylarının karakter ve değer eğitime yönelik metaforları incelendiğinde toplamda 23 farklı kategoride 33 adet metafor ürettikleri tespit edilmiş ve bu veriler tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Karakter ve Değer Eğitime Yönelik Ürettiği Metaforlar

Metafor	Frekans	Katılımcı Kodu
Kişilik	4	TÖA16, TÖA10 TÖA2, TÖA21
Yol gösterici	3	TÖA6, TÖA8, TÖA33
Çevre	3	TÖA12, TÖA20, TÖA24
Pusula	3	TÖA1, TÖA25, TÖA11
Terazi	2	TÖA5, TÖA32
Hayat Dersi	1	TÖA22
Bilinç	1	TÖA4
Duruş	1	TÖA26
Güneş	1	TÖA23
Tabela	1	TÖA27
Gölge	1	TÖA9
Miras	1	TÖA7
Rota	1	TÖA30
Düşünce	1	TÖA3
Anahtar	1	TÖA29
Yaşam	1	TÖA17
Yapboz	1	TÖA14
Kimlik	1	TÖA13
Kitap	1	TÖA19
Işık	1	TÖA15
Mutluluk	1	TÖA31
Hoşgörü	1	TÖA28
Gelecek	1	TÖA18

Tablo 1’de Türkçe öğretmen adaylarının karakter ve değer eğitime yönelik ürettikleri metaforlar, frekans sayıları ve karşılık gelen kod numaraları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının karakter ve değer eğitimiyle ilgili benzer ve farklı birçok metafor ürettiği tespit edilmiştir. Öne çıkan metaforların kişilik, yol gösterici, çevre ve pusula metaforları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla üretilen metaforların yol gösterici, bilgilendirici ve ayna temaları bağlamında şekillendiğini ve bu temaları da çevre, denge ve mutluluk temalarının takip ettiği tespit edilmiştir. Tablonun bütünü değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının karakter ve değer eğitime yönelik yüksek düzeyde olumlu algılaya sahip oldukları ve özgün metafor üretme konusunda öznel anlamlandırmalarını başarılı bir şekilde yansıttıkları gözlemlenmiştir.

Yol gösterici temasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının karakter ve değer eğitime yönelik metaforik algılarından yol gösterici metaforuna dair elde edilen bulgular genellikle öğretmen adaylarının bu eğitim türünü kılavuz ve rehber olma özelliğini ön planda tutarak ifade ettikleri söylenebilir. Sözgelimi öne

çıkan bazı metaforlar ve gerekçelerine “Benim için pusula gibidir çünkü hayatım boyunca sahip olmam gereken saygı, ahlak ve değerleri temsil eder.” (TÖA1), “Karakter ve değer eğitimi gelecek gibidir. Çünkü bireyi geleceğe hazırlarken polimat bir insan tipi yetiştirir ve bireyi hayata hazırlar. Maddi ve manevi değerlerler beraber nitelikli ve özgün bireyler yetiştirir.” (TÖA18), “Karakter ve değer eğitimi yol gösterici gibidir. Çünkü insana doğruyu ve yanlış ayırt etmeyi sağlar ve doğru olanı insana öğretir.” (TÖA6), “Işık gibidir çünkü karanlıkta yolumuzu bulmamızı sağlar.” (TÖA15), “Güneş gibidir çünkü bizleri hem aydınlatır hem de sisli yollarda rotamızı çizen güvenli bir yol göstericidir.” (TÖA23) şeklinde yer verilebilir.

Bilgilendirici temasına ilişkin bulgular

Türkçe öğretmen adayları karakter ve değer eğitimine yönelik metaforları incelendiğinde ürettikleri bazı metaforlarında bilgilendirici teması etrafında şekillendiğini gözlemlenmektedir. Bu bağlamda ulaşılan veriler incelendiğinde “Kimlik edinmek gibidir. Eğitimde daha ahlaklı olmamızı ve değerlerimizi öğrenmemizi sağlar benim için karakter ve değer insanın kimliğini ve benliğini temsil ediyor.” (TÖA13), “Karakter ve Değer Eğitimi hayat dersi gibidir. Çünkü bana bu ders hayatta bilmediğim çoğu şeyi öğretti.” (TÖA22), “Kitap gibidir. Çünkü değerlerimizi bilip ona göre davranmamızda önemli etkidir.” (TÖA19), “Karakter ve değer eğitimi benim için aile büyüğünden kalan bir miras gibidir. Çünkü bana kişiliğimi korumam gereken değerlerimi gösterdiği ve yaşatmamı sağladığı için.” (TÖA7), “Karakter ve Değer Eğitimi tabela gibidir. Çünkü açıklayıcı, yol gösterici ve sabittir.” (TÖA27) üretilen metaforların bu gerekçeler çerçevesinde temellendirildiği söylenebilir.

Ayna temasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının ürettikleri bazı metaforların ve gerekçelerinin ise ayna teması etrafında şekillendiği söylenebilir. Sözgelimi, bir öğretmen adayı karakter ve değer eğitimini “Kendi düşüncelerimiz gibidir. Çünkü insan düşüncelerinin yansıması olarak kendi karakterini ortaya koyar.” (TÖA3) bu metafor doğrultusunda ifade ederken bir diğer öğretmen adayı da karakter ve değer eğitimini “Kişilik gibidir çünkü bir olaya karşı bakış açımız bizim karakterimizi belirler, dünyaya bakış açımızı belirler, başka insanların bize karşı bakış açısını belirler.” (TÖA10) şeklinde nitelemiştir. Bunların yanı sıra bazı öğretmen adayları da bu eğitim türünü “Karakter ve değer eğitimi bir duruş gibidir. Çünkü karakterimiz ve değerlerimiz bir durusu oluşturur.” (TÖA26), “Gölge gibidir. Çünkü doğru durursan yansıttığın şeklin de doğru olur.” (TÖA9) şeklinde ifade etmişlerdir.

Diğer temalara ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının öne çıkan yol gösterici, bilgilendirici ve ayna temaları dışında kalan metaforları incelendiğinde birbirinden farklı ve özgün metaforlar da ürettikleri belirlenmiştir. Sözgelimi, öğretmen adayları ürettikleri metaforlar ve gerekçelerini “Karakter ve değer eğitimi terazi gibidir. Çünkü neyi fazla koyarsan o ağır basar.” (TÖA5), “Karakter ve değer eğitimi yapbozu tamamlayan son bir parça gibidir. Çünkü karakter her olayda her şeyi tamamlayan bir parçadır.” (TÖA14), “Çevremiz gibidir çünkü bizim karakterimizi değerlerimizi inançlarımızı düşüncelerimizi isteklerimizi vs. belirlediğimiz yerdir.” (TÖA24), “Bilinç gibidir çünkü bireysel farkındalık kazanmamıza ve ona göre hayatımızı şekillendirmemize yardımcı olur.” (TÖA4) şeklinde ifade etmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının karakter ve değer eğitimine yönelik metaforlarının incelendiği bu çalışmada, karakter ve değer eğitimine yönelik öğretmen adaylarının tecrübe ettikleri deneyimlerini anlamlandırarak metaforlar aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir. Üretilen metaforların bilgilendirici, yol gösterici ve ayna temaları etrafında şekillendiği ve bunları denge, çevre ve farkındalık temalarının takip ettiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının karakter ve değer eğitimine yönelik ürettikleri metaforların yüksek düzeyde olumlu metaforlardan oluştuğu görülmüş ve alan yazın incelendiğinde de çalışmada elde edilen bulguların Şahin'in (2019b) karakter ve değer eğitimine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği çalışmanın sonuçlarıyla uyumluluk gösterdiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde karakter ve değer eğitimi, eğitim hayatlarında önemli bir gereklilik olarak gördükleri ve bu eğitimin kapsamında edindikleri tecrübelerin, bilgi ve birikimlerin onları geliştirdiğini, kişiliklerini olumlu anlamda etkilediğini ve kendilerini daha donanımlı hale getirdiğini ifade etmişlerdir.

Çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda bu dersin müfredatta seçmeli bir ders olarak değil de zorunlu bir ders olarak yer alması öğretmen adaylarının mesleki ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyeceğinden önerilebilir. Bunun yanı sıra her ne kadar öğretmen adaylarının karakter ve değer eğitimine ilişkin metaforik algılarının olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiş olsa da öğretmen adaylarının kavramsal düzeydeki bilgilerini arttırmak ve meslek hayatına atıldıklarında öğrenci yetiştirmedeki yetkinliklerini geliştirmeye katkı sağlamak amacıyla karakter ve değer eğitimi derslerinin saatinin, içeriği zenginleştirilmiş bir şekilde arttırılması önerilebilir. Aynı şekilde bu dersin eğitim fakültelerinin tüm ana bilim dallarında ders olarak okutulmasının yaygınlaştırılması, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programında yer alan "yetkin ve erdemli insan" profiline uygun birey yetiştirmede etkili olacak öğretmen adaylarını bu hedefleri gerçekleştirmede daha donanımlı bir hale getirecektir.

Kaynakça

- Akın, M. A., & Öztürk, S., (2018). Okul değerleri ile okul başarısı arasındaki ilişkinin analizi, *Turkish Studies*, 13(11), 55-73.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Cebeci, O. (2019). *Metafor ve şiir dilinin yapısal özellikleri*. İthaki Yayınları.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Demir, S., Akkoyun, R., & Polat, E. M. (2025). Sait Faik Abasıyanık'ın Sinağrit Baba Adlı Öyküsünün Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan öğrenci profilleri bağlamında incelenmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(47), 25-40.
- Köse, A. (2026, Şubat 27-28). *Türkiye'de Kök Değerlerle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik İncelemesi* [Sözlü bildiri]. 8. BİLSEL International Ahlat Scientific Research Congress, ss.64-73. Bitlis, Türkiye.
- Köse, A., & Demirel, Ş. (2025). 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kök değerler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 213-231.
- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve değerleri, değer problemi*. Türkiye Felsefe Kurumu.

- Kutlu, H. A. (2013). *Meslek etiği*. Nobel Yayıncılık.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev: G. Y. Demir). İthaki Yayınları.
- Lesková, A., & Yochanna, M. (2024). Values and education for values of today's youth. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 35-42.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: an interactive approach* (Vol. 41). Sage Publications.
- Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2022). Proje Tabanlı Karakter ve Değerler Eğitimi Dersinin Öğrencilerin Bilgi, Beceri, Değer ve Tutumlarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2947-2968.
- Özgürdere, A., & Demir, S. (2026, Mayıs 16-17). *Doğukan İşler'in Annemin Gölgesi adlı eserinin erdem-değer-eylem çerçevesi kapsamında incelenmesi* [Sözlü bildiri]. 7. BİLSEL International Sur Scientific Research Congress, ss. 1134-1140. Diyarbakır, Türkiye.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11-20.
- Şahin, N. (2019a). Karakter ve değerler eğitimi dersinde Türk dili ve edebiyat öğretmeni adaylarının değer eğitime yönelik tutumlarının üzerindeki etkilerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 63-78.
- Şahin, N. (2019b). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1058-1090.
- Şahin, Ş., Ökmen, B., & Kılıç, A. (2020). Karakter ve değerler eğitimi dersinin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 360-384.
- Şimşek, S. (2018). Karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik algılar. *Turkish Studies*, 13(27), 1365-1388.
- Şimşek, S., & Alkan, V. (2019). Karakter ve değer eğitimi dersinin kazanımları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1263-1278.
- Şimşek, S., & Alkan, V. (2019). Karakter ve değer eğitimi dersinin kazanımları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1263-1278.
- Tripura, M. (2025). Values in education: a conceptual study. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 7(1), 1-5.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2021). Karakter eğitimi ve karakter eğitimi programları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 234-257.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. M. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 308-319).

Türkçe 6.sınıf ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme

Anıl Önder*

Giriş

Yazı, insanlığın biriktirmiş olduğu bilgi, beceri, yaşantı ve kültürel unsurların diğer kuşaklara aktarılmasını sağlayan önemli bir araçtır. İnsanlar arasında iletişimi sağlamakla yetinmez aynı zamanda toplumların hafızası olma görevini de üstlenir. Bu nedenle, yazmanın, bilgilerin, görüşlerin, inançların, duyguların, argümanların, açıklamaların, teorilerin vb. kalıcı kayıtlarını sürdürme konusundaki sağladığı yardım doğası nedeniyle insanlık tarihindeki önemli icatlardan biri olduğu doğru bir şekilde söylenebilir (John & Kothari, 2019). Bu yönleriyle yazı, medeniyetlerin hızla gelişmesine katkıda bulunan ve insanlık tarihini şekillendiren temel bir unsurdur. Yazı, günümüz dünyasında da insanlar için önemli bir unsur olma özelliğini sürdürmektedir.

Yazma becerisi, üzerine bir eğitim ve çalışma gerektiren bir beceridir. Dinleme ve konuşma becerilerinin aksine planlı bir eğitim ve çaba sonucunda edinilmektedir. Yazma becerisi hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde diğer temel beceri alanlarına göre en zor kazanılan beceri olarak görülmektedir (Tok & Ünlü, 2014). Bu durumda öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirilmesine sebep olabilmektedir. Yazmak zorlu bir iş olsa da imkânsız bir iş değildir (Graham & Harris, 2005). Türkçe dersi yazma becerisinin geliştirilmesinde, etkili kullanılmasında ve karşılaşılan zorlukların aşılmasında öğrencilere önemli katkılar sunmaktadır. Nitekim, Türkçe dersinin temel amaçlarından bir tanesi de öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmelerine ve etkili kullanmalarına katkıda bulunmaktır. Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen yazma eğitimlerinde öğretmenlere düşen sorumlulukta oldukça fazladır. Öğretmenin bu alandaki yeterliliği, yalnızca yazma sürecini etkili biçimde yönetmesini değil; aynı zamanda öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirmesini de mümkün kılmaktadır (Aslan & Akın, 2025). Yazma becerisinin kendi içerisinde karmaşık süreçlere sahip olması bu becerinin eğitiminde öğretmenin rolünü daha da önemli kılmaktadır. Yazma becerisi, diğer dil becerilerine oranla daha yavaş ve geç geliştiği için yazma eğitimi süreçleri ve gereklilikleri üzerinde titizlikle durulmalıdır (Türkben, 2021).

Yazma sürecinin kendisi, öğrencilere tutarlılıkla nasıl yazacaklarını, uygun dilbilgisi ve sözcük yapılarını nasıl kullanacaklarını, doğru yazım kurallarını nasıl uygulayacaklarını ve uygun dil düzeyini doğru şekilde nasıl seçeceklerini öğretmeyi içerir (Dragomir & Niculescu, 2020). Bu boyutlara sahip karmaşık bir süreç olması sebebiyle öğrenciler için yazma çalışmalarında destek, motivasyon ve geri bildirim unsurlarının yer alması önemli bir husustur. Öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmaları, zorlandıkları bölümlerde öğretmenlerinden destek alarak bu

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Türkçe Öğretmenliği anilonder_2000live@hotmail.com

zorlukları aşmaları ve aldıkları geri bildirimler doğrultusunda güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark edebilmeleri yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlar. Ancak iyi bir ürün ortaya çıkarabilmek için bunlarda yeterli değildir. Başarılı bir yazma ürünü ortaya çıkarmak için yazma eylemini planlama, düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi bazen ileriye bazen geriye doğru atılan adımlar gerekir (Özbay, 2011). Bu doğrultuda yazma çalışmalarını, öğrencilerin seçilen konudan yapılan değerlendirmelere kadar aktif rol aldığı öğretmenlerin ise rehberlik yaptığı bir süreç olarak ifade edebiliriz. Yazma, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekleyerek kendilerini ifade etme becerilerini arttırmaktadır. Çünkü, öğrenci yazarken ön bilgilerini, deneyimlerini, yaşantılarını, duygularını, hissettiklerini, iç dünyasını özgürce anlatabilme imkânı bulur. Bu durum akademik başarısının yanı sıra, sosyal ilişkilerini ve kişisel gelişimini de olumlu etkiler. İnsanların gördüklerini, düşündüklerini, yaşadıklarını, hayallerini, isteklerini amacına uygun bir şekilde ifade etme becerisi kazanmaları, onların akademik ve sosyal hayatta daha başarılı olmalarına zemin hazırlamaktadır (Maden, 2011).

Ülkelerin istediği insan modelini yetiştirmesinde önemli bir araç olan öğretim programları, eğitimin geçirdiği süreçlerden doğrudan etkilenmekte ve çağın güncel ihtiyaçlarına göre güncellenmektedir. Öğretim programları bireyin hayatını daha iyi bir şekilde sürdürebilmesi için ihtiyacı olan bilgi ve becerileri kazanabilmesi amacıyla planlanmaktadır (Kılınç & Yenen, 2020). Zamanın gereklerine, değerlerine ve hedeflerine uygun bir öğretim programı, bireyin içinde yaşadığı yüzyıla uyum sağlamasını böylece toplumun istenilen doğrultuda yönlendirilmesini temin etmek için oldukça önemlidir (Kayman & Elkatmış, 2024). Türkiye’de Türkçe öğretim programlarının ülkenin yetiştirmeyi hedeflediği insan profilini oluşturmada önemli bir materyal olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Teknoloji çağının değişen ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilmesi istenen insan profili ve inşa edilmeye çalışılan toplum yapısı da güncellenmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan 2024 Türkçe dersi öğretim programında, yetiştirilecek nesillerin karakter ve kimlik kazanmalarının yanı sıra değişen dünya koşullarına uyum sağlayarak söz sahibi olmalarını sağlayabilmek için değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirme ve araştırma gibi becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Programda genel manada her bir öğrencinin ana dilini iyi ve etkili kullanan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, kimlik ve karakteri olgun bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacak bir perspektif ortaya konulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 2024 Türkçe dersi öğretim programında da bu perspektif ve hedefler doğrultusunda yazma becerisine yönelik birçok öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Programda yazma becerisinin dinamik bir süreç olduğunu da vurgu yapılmaktadır. Öğrencinin yazma beceri seviyesi eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleri ile değerlendirilir, devam eden süreçte de değerlendirilerek yazma becerisi gelişimi yıl boyunca izlenir (MEB, 2024). Yazma becerisi bağlamında programda toplamda 22 öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Programda belirlenen belli öğrenme çıktılarının kapsamı sınıf düzeyi arttıkça artmaktadır. Söz konusu programda yazma strateji, yöntem ve tekniklerinin öğretiminin ise Kademeli Sorumluluk Devri Modeli esas alınarak yapılması gerektiği ayrıca belirtilmiştir. Kademeli Sorumluluk Devri Modeli’nde ilk olarak öğretmen strateji/yöntemi tanıtır sonrasında ise onu uygular. İkinci aşamada öğrencilere öğretmenlerinden öğrendiklerini uygulamaları için fırsat tanınır. Bu bağlamda ilk olarak küçük gruplarla uygulamayı gerçekleştiren öğrenciler son aşamada bireysel ve bağımsız olarak uygular hale gelirler.

Yöntem ve teknikler 2024 Türkçe dersi öğretim programında, öğretmenin seçebileceği yöntem ve teknikler, öğretmen ve faaliyet analizi sonrasında öğrencinin kendisinin seçebileceği yöntem ve teknikler şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda 6.sınıf düzeyinde kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma, grupla yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma öğretmenin seçebileceği yöntem ve tekniklerdir. Not alma, özet çıkarma, yaratıcı yazma, serbest yazma, metin tamamlama ise öğretmenin ve faaliyet analizi sonrasında öğrencinin kendisinin seçebileceği yöntem ve tekniklerdir (MEB, 2024). Bu durum yazma sürecini daha planlı, çok yönlü ve öğrenci merkezli yapmaktadır.

2024 Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitapları, öğretmenlere yol gösterirken etkinlikler yoluyla da aynı zamanda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine de imkân sağlamaktadır. Öğretim programları ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen beceriler öğretim ortamlarında öğretim/öğrenim etkinlikleriyle gerçekleştirilir (Coşkun & Nariç, 2018). Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine de doğrudan katkı sağlayacaktır. Etkinlikler, dil becerilerinin kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlarken zihinsel beceriler ile de bilgi toplama, düzenleme, karşılaştırma, uygun anlatımı seçme gibi aşamaları gerçekleştirmektedir (Müldür & Çevik, 2020). Türkçe ders kitaplarında yer alan anlatma becerilerinden olan yazmaya yönelik etkinlikler de bu doğrultuda büyük önem taşımaktadır. Bu etkinlikler öğrencilerin hem dil bilinçlerinin oluşmasına hem de ifade güçlerinin artmasına katkıda bulunarak yazılı anlatım konusunda daha yetkin olmalarına olanak sağlamaktadır. Öğrenciler, etkinlikler yoluyla yaratıcılıklarını geliştirmekte, özgün metinler oluşturmakta ve kendilerini ifade etme imkânı bulmaktadırlar. Yazma, öğrencinin duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyen kapsayıcı bir beceridir. Bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin, öğretim programına uygun, öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunacak, öğrenci merkezli, yaratıcılığı ve dili kullanma becerisini geliştirecek nitelikte olması önemlidir.

Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlayan ve programın temel uygulayıcısı olan öğretmenlerin rolü ise söz konusu etkinliklerin amaca ulaşmasında belirleyici bir faktördür. Bu etkinliklerin sınıfta yer alan öğrencilerin düzeylerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre yapılandırılması ve kalıcı öğrenmeler sağlayacak biçimde gerçekleştirilmesi öğretmenin rehberliğine bağlıdır. Öğrencilerine yol gösteren, başarının hazzını tattıran, yerinde ve zamanında vereceği pekiştireçlerle öğrencilerin etkinliklere katılımını tetikleyen bir öğretmen rehberlik/koçluk rolünü iyi bir şekilde yerine getiren öğretmendir (Göçer, 2014). Bu doğrultuda öğretmenlerin hem öğretim programının yer verdiği öğrenme çıktılarını doğru bir şekilde anlayıp özümsemeleri hem de etkinlikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenleyebilmesi yazma becerisinin gelişiminde ve belirlenen hedeflere ulaşılmasında kritik bir öneme sahiptir.

Yazma becerisinin değerlendirilmesi öğrencilerin yazma noktasında güçlü yönlerini fark etmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemesi açısından bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yazma becerisinin birçok farklı boyutu içermesi bu becerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Yazma becerisini değerlendirme sürecinin fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imlâ ve sunum gibi birçok ölçütü içerisinde barındırması, yazma becerisinin değerlendirilmesini daha da karmaşık hale

getirmektedir. Ayrıca farklı değerlendirme ölçütlerine yer verilmesi, subjektif bir değerlendirme sürecine sahip olması, yorum farklılıkları ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri gibi hususlar da yine yazma becerisinin değerlendirilmesinde karşılaşılan engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. 2024 Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin oluşturduğu yazılı metni değerlendirmek tek başına yeterli değildir aynı zamanda yazma sürecinin de değerlendirilmesi gerekiyor. Yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarının, hem yazılı anlatım ürününün içeriğini hem de yazma sürecinin işleyişini çeşitli boyutlarda ele alan ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini bu boyutlarda tek tek değerlendirmeye olanak sağlayan araçlarla yapılması önemli hale gelmektedir (Demir & Yıldırım, 2019). Yazma becerisinin değerlendirilmesinde rubrikler, analitik ve holistik puanlama ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları, akran değerlendirme, öz değerlendirme, ürün seçki dosyası, öğretmen gözlem formu ve geri bildirimi sıklıkla başvurulmuş değerlendirme yöntemleri olarak ön plana çıkmaktadır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede doğrudan etkili olmaktadır. Etkinliklerin programdaki öğrenme çıktılarına, öğrencilerin sınıf düzeylerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırılması yazma eğitiminin etkililiği açısından belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkinlikler öğrencilere seçim şansı tanımalı, bireysel farklılıklara duyarlı ve uygulanabilir olmalıdır. Basitten karmaşığa olacak şekilde ilerlemeli, öğrencilerde başarıma duygusunu deneyimlemelerine imkân sağlamalıdır. Ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri, planlama, metin oluşturma, gözden geçirme (değerlendirme-düzenleme), paylaşma bilişsel stratejilerle desteklenmelidir. Bu durum öğrencinin öz düzenleme yapabilme becerisini geliştirmesine ve özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır. Yazma etkinliklerinin her beceride olduğu gibi ölçme değerlendirme faaliyetleriyle desteklenmesi önemli bir husustur. Etkinliklerde ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi, öğrencilerde söz konusu yazma becerisinin ne ölçüde kazanıldığının belirlenebilmesini sağlamakta ve yazma sürecini gözlemlenebilir ve geliştirilebilir bir hâle getirmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme gücünü geliştirmede kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin incelenip güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin ortaya koyulması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, 6.sınıf Türkçe ders kitabında (MEB,2025) yer alan yazma etkinliklerinin temalara göre dağılımı, yazma yöntem ve teknikleri, yazma türleri, öğrenme çıktıları, ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın program geliştiricilere ve ders kitabı yazarlarına yol göstereceği ve yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın, öğretmenlerin uygulayacağı etkinliklerin eksikliklerini fark etmelerine, bütüncül olarak incelemelerine ve öğretim sürecini planlamalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 6.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin temalara göre dağılımı ne şekildedir?
2. 6.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde hangi yazma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir?

3. 6.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde hangi paragraf türlerine ve metin yapılarına yer verilmiştir?
4. 6.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri 2024 Türkçe dersi öğretim programında yer alan hangi öğrenme çıktılarını karşılamaktadır?
5. 6.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde hangi değerlendirme uygulamalarına yer verilmiştir?
6. 6.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilerin boyutlarına ne sıklıkla yer verilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Ortaokul Türkçe dersi 6.sınıf ders kitabındaki yazma etkinliklerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2023).

İncelenen doküman

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve 2025-2026 eğitim ve öğretim döneminde kullanılan 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri incelenecektir. Bu dokümanın seçilmesinde alan yazında 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerine yönelik bir çalışma gerçekleştirilmemesi etkili olmuştur. Ders kitabı, birinci ve ikinci kitap olmak üzere toplamda iki kitaptan oluşmaktadır. Birinci kitapta Dilimizin Zenginliği, Bağımsızlık Yolu ve Farklı dünyalar temaları, ikinci kitapta ise İletişim ve Sosyal İlişkiler, Bilim ve Teknoloji ve Lider Ruhlar temaları bulunmaktadır. Bu doğrultuda toplamda 6 tema bulunmaktadır. Bu temalardaki "Anlatalım", Üretmek Gibisi Yok! – Yazma" ve "Bu Tema Başka Tema" bölümlerinde yer alan yazma etkinlikleri çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu kapsam doğrultusunda Dilimizin Zenginliği temasında 15, Bağımsızlık Yolu temasında 13, Farklı Dünyalar temasında 20, İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında 19, Bilim ve Teknoloji temasında 19, Lider Ruhlar temasında 12 olmak üzere toplamda 98 yazma etkinliği tespit edilmiştir. Bu etkinlikler temaları ve söz konusu temadaki kaçınıcı etkinlik olduklarına göre kodlanmıştır. Örnek olarak birinci temadaki birinci etkinlik T.1.Y.E.1 şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlamalar doğrultusunda etkinliklere ait bulgular tablo üzerinden gösterilmiştir.

Verilerin analizi

Bir araştırmada veriler araştırmaya konu problemleri yanıtlayabilmek, elde edilen bulguları anlamlandırabilmek ve bu bulguları bilimsel düzlemde gerekçelendirebilmek için analiz edilir. Bu araştırmada, Türkçe dersi 6.sınıf ders kitabındaki yazma etkinlikleri doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. İnceleme sonucu elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bulgular ve Yorum

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt probleminden hareketle 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin temalara göre dağılımı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. 6.Sınıf Türkçe Ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin temalara göre dağılımı

Tema	Etkinlik Sayısı
Dilimizin Zenginliği	15
Bağımsızlık Yolu	13
Farklı Dünyalar	20
İletişim ve Sosyal İlişkiler	19
Bilim ve Teknoloji	19
Lider Ruhlar	12
Toplam	98

Tablo 1 incelendiğinde en fazla etkinliğe sahip temanın, 20 etkinlikle Farklı Dünyalar teması olduğu görülmektedir. Farklı dünyalar temasını 19 etkinlikle İletişim ve Sosyal İlişkiler ile Bilim ve Teknoloji temaları takip etmektedir. Dilimizin Zenginliği teması 15 yazma etkinliğine yer verirken Bağımsızlık Yolu temasının ise 13 etkinliğe yer verdiği tespit edilmiştir. Yazma etkinliğine en az yer veren tema ise 12 etkinlikle Lider Ruhlar temasıdır. Bu doğrultuda 6.sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 98 yazma etkinliği bulunmaktadır. Etkinliklerin temalara dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Bu durum 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki temaların tamamında yazma etkinliklerine yer verildiğini ancak etkinlik sayılarının temalara göre farklılaştığını ortaya koymaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt probleminden hareketle 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri yöntem ve teknikler açısından incelenmiş, inceleme sonucu elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. İncelemeler temalar bağlamında gerçekleştirilmiş ve bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Dilimizin zenginliği temasındaki yazma etkinliklerinde bulunan yöntem ve teknikler

Etkinliğin Kodu	Sayfa	Yöntem ve Teknikler
T.1.Y.E.1.	22	-
T.1.Y.E.2.	22	Güdümlü Yazma
T.1.Y.E.3.	23	Kontrollü Yazma
T.1.Y.E.4.	31	-
T.1.Y.E.5.	32	-
T.1.Y.E.6.	32	Güdümlü Yazma
T.1.Y.E.7.	33	Kontrollü Yazma
T.1.Y.E.8.	47	-
T.1.Y.E.9.	48	Not alma
T.1.Y.E.10.	48-49	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

T.1.Y.E.11.	56	Grupla Yazma, Metin Tamamlama, Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
T.1.Y.E.12.	57	Kontrollü Yazma
T.1.Y.E.13.	58	-
T.1.Y.E.14.	61	-
T.1.Y.E.15.	62	Güdümlü Yazma, Yaratıcı Yazma

Tablo 2'ye göre, Dilimizin Zenginliği temasında yer alan yazma etkinliklerinde güdümlü yazma, kontrollü yazma, not alma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, grupla yazma, metin tamamlama ve yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Bu temada en fazla güdümlü yazma (3) ve kontrollü yazma (3) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Birinci tema kapsamında yazma etkinliklerinde kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma için 2, not alma için 1, grupla yazma için 1, metin tamamlama için 1, yaratıcı yazma için 1 etkinlik yer almaktadır. Temada yer alan 6 etkinlikte ise herhangi bir yazma yöntem ve tekniği bulunmamaktadır. Bu doğrultuda bu temadaki yazma etkinliklerinde ağırlıklı olarak güdümlü ve kontrollü yazma çalışmalarına yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca bu temadaki yazma etkinliklerinde 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 7 farklı yazma yöntem ve tekniğe yer verilmesi temanın yöntem ve teknikler açısından çeşitliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Bağımsızlık yolu temasındaki yazma etkinliklerinde bulunan yöntem ve teknikler

Etkinliğin Kodu	Sayfa	Yöntem ve Teknikler
T.2.Y.E.1.	76	-
T.2.Y.E.2.	76	Güdümlü Yazma, Kontrollü Yazma
T.2.Y.E.3.	77	Empati Kurarak Yazma
T.2.Y.E.4.	88	-
T.2.Y.E.5.	88	Güdümlü Yazma
T.2.Y.E.6.	89	Yaratıcı Yazma
T.2.Y.E.7.	89	Empati Kurarak Yazma
T.2.Y.E.8.	98	Kontrollü Yazma
T.2.Y.E.9.	99	Empati Kurarak Yazma, Bir Metinden ve Duyulardan Hareketle Yazma
T.2.Y.E.10.	108	Empati Kurarak Yazma, Bir Metinden ve Duyulardan Hareketle Yazma
T.2.Y.E.11.	108	-
T.2.Y.E.12.	111	Empati Kurarak Yazma
T.2.Y.E.13.	112	Güdümlü Yazma, Yaratıcı Yazma

Tablo 3'e göre, Bağımsızlık Yolu temasında yer alan yazma etkinliklerinde güdümlü yazma, kontrollü yazma, empati kurarak yazma, yaratıcı yazma ve bir metinden ve duyulardan hareketle yazma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Bu temada en fazla empati kurarak yazma (5) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. İkinci tema kapsamında yazma etkinliklerinde güdümlü yazma için 3, kontrollü yazma için 2, yaratıcı yazma için 2, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma için 2 etkinlik yer almaktadır. Temada yer alan 3 etkinlikte ise herhangi bir yazma yöntem ve tekniği bulunmamaktadır. Bu doğrultuda bu temadaki yazma etkinliklerinde ağırlıklı olarak empati kurarak yazmaya yer verildiği dikkat

çekmektedir. Tarihsel bilinç, bağımsızlık ve fedakârlık gibi kavramların işlendiği bu temada öğrencilerin kahramanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamaya çalışarak yazması hem temanın anlamlandırılmasına hem de öğrencilerin yazdıkları metinlerle duygusal bağ kurmasına katkı sağlayacaktır. Tema düzeyinde yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin ise sınırlı olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4. Farklı dünyalar temasındaki yazma etkinliklerinde bulunan yöntem ve teknikler

Etkinliğin Kodu	Sayfa	Yöntem ve Teknikler
T.3.Y.E.1.	126	Yaratıcı Yazma, Serbest Yazma
T.3.Y.E.2.	127	Güdümlü Yazma
T.3.Y.E.3.	127	Güdümlü Yazma
T.3.Y.E.4.	128	-
T.3.Y.E.5.	129	-
T.3.Y.E.6.	138	Kontrollü Yazma
T.3.Y.E.7.	139	Kontrollü Yazma
T.3.Y.E.8.	140	-
T.3.Y.E.9.	141	-
T.3.Y.E.10.	150	Güdümlü Yazma
T.3.Y.E.11.	151	Kontrollü Yazma
T.3.Y.E.12.	151	-
T.3.Y.E.13.	152	Güdümlü Yazma
T.3.Y.E.14.	153	Yaratıcı Yazma
T.3.Y.E.15.	160	Metin Tamamlama
T.3.Y.E.16.	161	-
T.3.Y.E.17.	162	-
T.3.Y.E.18.	162	-
T.3.Y.E.19.	167	Güdümlü Yazma
T.3.Y.E.20.	168	Güdümlü Yazma, Yaratıcı Yazma

Tablo 4'e göre, Farklı Dünyalar temasında yer alan yazma etkinliklerinde yaratıcı yazma, serbest yazma, güdümlü yazma, kontrollü yazma ve metin tamamlama yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Bu temada en fazla güdümlü yazma (6) etkinliklerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Üçüncü tema kapsamında yaratıcı yazma için 3, kontrollü yazma için 3, serbest yazma için 1, metin tamamlama için 1 etkinlik yer almaktadır. Temada yer alan 8 etkinlikte ise herhangi bir yazma yöntem ve tekniği bulunmamaktadır. Bu doğrultuda temada yer alan yazma etkinliklerinde ağırlıklı olarak güdümlü yazmaya yer verildiği görülmektedir. Bu temada yöntem ve teknik içeren etkinlik sayısının 12 ile sınırlı kalması ve söz konusu etkinliklerin yarısının da güdümlü yazmaya dayanması, etkinliklerin yöntem ve tekniklerin çeşitliliği açısından sınırlı kaldığı ve benzer etkinliklerin tekrarlandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu temada yaratıcı yazma etkinliklerine diğer 2 temaya kıyasla daha fazla yer verilmiştir. Bu durumun öğrencilerin yazma sürecinde hayal güçlerini daha etkili kullanmalarına ve özgün ifade becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 5. İletişim ve sosyal ilişkiler temasındaki yazma etkinliklerinde bulunan yöntem ve teknikler

Etkinliğin Kodu	Sayfa	Yöntem ve Teknikler
T.4.Y.E.1.	20	-
T.4.Y.E.2.	20	-
T.4.Y.E.3.	21	Bir Metinden ve Duyulardan Hareketle Yazma
T.4.Y.E.4.	33	Grupla Yazma
T.4.Y.E.5.	33	Bir Metinden ve Duyulardan Hareketle Yazma, Metin Tamamlama
T.4.Y.E.6.	34	Bir Metinden ve Duyulardan Hareketle Yazma
T.4.Y.E.7.	34-35	Özet Çıkarma, Kontrollü Yazma
T.4.Y.E.8.	35	Bir Metinden ve Duyulardan Hareketle Yazma, Metin Tamamlama
T.4.Y.E.9.	43	-
T.4.Y.E.10.	44	Metin Tamamlama
T.4.Y.E.11.	45	Metin Tamamlama
T.4.Y.E.12.	46	Serbest Yazma
T.4.Y.E.13.	47	Güdümlü Yazma
T.4.Y.E.14.	55	-
T.4.Y.E.15.	55	Eleştirel Yazma
T.4.Y.E.16.	56	Grupla Yazma, Eleştirel Yazma
T.4.Y.E.17.	56	Yaratıcı Yazma
T.4.Y.E.18.	59	Güdümlü Yazma, Not Alma
T.4.Y.E.19.	60	Güdümlü Yazma, Yaratıcı Yazma

Tablo 5'e göre, İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında yer alan yazma etkinliklerinde güdümlü yazma, kontrollü yazma serbest yazma, metin tamamlama, yaratıcı yazma, eleştirel yazma, not alma, özet çıkarma, grupla yazma ve bir metinden ve duyulardan hareketle yazma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Bu temada en fazla bir metinde ve duyulardan hareketle yazma (4) ile metin tamamlama (4) etkinliklerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Dördüncü tema kapsamında güdümlü yazma için 3, eleştirel yazma için 2, yaratıcı yazma için 2, grupla yazma için 2, özet çıkarma için 1, not alma için 1, kontrollü yazma için 1 ve serbest yazma için 1 etkinlik yer almaktadır. Temada yer alan 4 etkinlikte ise herhangi bir yazma yöntem ve tekniği bulunmamaktadır. Bu doğrultuda temada yer alan yazma etkinliklerinde ağırlıklı olarak metin tamamlama ve bir metinden ve duyulardan hareketle yazmaya verildiği görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu temada, öğrencilerin metni anlamlandırma ve yeniden üretme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir anlayış benimsendiği söylenebilir. Bu temada 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 6.sınıf düzeyi için belirlediği 11 yazma yöntem ve tekniğinden 10'una yer verilmiştir. Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ise bu temada yer verilmeyen tek yöntem ve teknik olarak belirlenmiştir. Bu durum, temanın yazma yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği açısından oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, temadaki yazma etkinliklerinin öğrencilerin farklılaşan becerilerine hitap eden çok boyutlu bir şekilde yapılandırıldığını göstermektedir. Ayrıca eleştirel yazmanın 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 7.sınıf düzeyine ait olmasına rağmen 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde yer alması dikkat çekicidir. Diğer temalardan farklı olarak ilk defa bu temada yer verilen eleştirel yazma,

öğrencilerin kendilerine özgü bir bakış açısı geliştirmeleri ve düşüncelerini temellendirerek ifade etmeleri açısından önemlidir. Grupla yazma etkinliklerine yer verilmesi ise bu temada, öğrencilerin iş birliği becerilerini geliştirmeye de odaklanıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Bilim ve teknoloji temasındaki yazma etkinliklerinde bulunan yöntem ve teknikler

Etkinliğin Kodu	Sayfa	Yöntem ve Teknikler
T.5.Y.E.1.	74	Güdümlü Yazma
T.5.Y.E.2.	74	Serbest Yazma, Yaratıcı Yazma
T.5.Y.E.3.	75	Grupla Yazma, Bir Metinden ve Duyulardan Hareketle Yazma
T.5.Y.E.4.	75	-
T.5.Y.E.5.	81	Kontrollü Yazma
T.5.Y.E.6.	82	Not Alma
T.5.Y.E.7.	82	-
T.5.Y.E.8.	83	-
T.5.Y.E.9.	91	Eleştirel Yazma
T.5.Y.E.10.	91	-
T.5.Y.E.11.	92	Bir Metinden ve Duyulardan Hareketle Yazma, Not Alma
T.5.Y.E.12.	93	Metin Tamamlama
T.5.Y.E.13.	102	Kontrollü Yazma
T.5.Y.E.14.	102	-
T.5.Y.E.15.	103	-
T.5.Y.E.16.	103	Bir Metinden ve Duyulardan Hareketle Yazma
T.5.Y.E.17.	104	Grupla Yazma
T.5.Y.E.18.	107	Güdümlü Yazma, Eleştirel Yazma, Not Alma
T.5.Y.E.19	108	Güdümlü Yazma, Yaratıcı Yazma

Tablo 6'ya göre, Bilim ve Teknoloji temasında yer alan yazma etkinliklerinde güdümlü yazma, serbest yazma, yaratıcı yazma, grupla yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma, kontrollü yazma, not alma, metin tamamlama ve eleştirel yazma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Bu temada en fazla bir metinden ve duyulardan hareketle yazma (3), not alma (3) ve güdümlü yazma (3) yöntem ve tekniklerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Beşinci tema kapsamında eleştirel yazma için 2, yaratıcı yazma için 2, grupla yazma için 2, kontrollü yazma için 2, metin tamamlama için 1 ve serbest yazma için 1 etkinlik yer almaktadır. Temada yer alan 6 etkinlikte ise herhangi bir yazma yöntem ve tekniği bulunmamaktadır. Bu temada diğer temalara kıyasla etkinliklerde yer alan yöntem ve tekniklerin ağırlığının dengeli dağıldığı görülmektedir. Ayrıca Bilim ve Teknoloji temasında 9 farklı yöntem ve tekniğe yer verilmesi, temanın yöntem ve tekniklerin çeşitliliği açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, temadaki yazma etkinliklerinin öğrencilerin farklılaşan becerilerine hitap eden çok boyutlu bir şekilde yapılandırıldığını göstermektedir. İletişim ve

Sosyal ilişkiler temasında olduğu gibi bu sınıf düzeyine ait olmamasına rağmen eleştirel yazmaya yer verilmesi ise dikkat çekicidir.

Tablo 7. Lider ruhlar temasındaki yazma etkinliklerinde bulunan yöntem ve teknikler

Etkinliğin Kodu	Sayfa	Yöntem ve Teknikler
T.6.Y.E.1.	120-121	Kontrollü Yazma
T.6.Y.E.2.	121	-
T.6.Y.E.3.	129	Not Alma, Gündümlü Yazma
T.6.Y.E.4.	130-131	Serbest Yazma
T.6.Y.E.5.	131	Serbest Yazma, Yaratıcı Yazma
T.6.Y.E.6.	138	Gündümlü Yazma
T.6.Y.E.7.	139	Eleştirel Yazma
T.6.Y.E.8.	148	Not Alma, Özet Çıkarma
T.6.Y.E.9.	148	Not Alma, Eleştirel Yazma
T.6.Y.E.10.	149	Metin Tamamlama
T.6.Y.E.11.	153	-
T.6.Y.E.12.	154	Gündümlü Yazma, Yaratıcı Yazma

Tablo 7'ye göre, Lider Ruhlar temasında yer alan yazma etkinliklerinde gündümlü yazma, kontrollü yazma, not alma, serbest yazma, yaratıcı yazma, eleştirel yazma, özet çıkarma ve metin tamamlama yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Bu temada en fazla gündümlü yazma (3) ve not alma (3) yöntem ve tekniklerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Altıncı tema kapsamında eleştirel yazma için 2, serbest yazma için 2, yaratıcı yazma için 2, özet çıkarma için 1, metin tamamlama için 1 ve kontrollü yazma için 1 etkinlik yer almaktadır. Temada yer alan 2 etkinlikte ise herhangi bir yazma yöntem ve tekniği bulunmamaktadır. Temada sadece 12 yazma etkinliği yer almasına rağmen 8 farklı yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu durum, temanın yöntem ve tekniklerin çeşitliliği açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda temadaki yazma etkinliklerinde bulunan yöntem ve tekniklerin seçilmesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı değerlendirilmesi yapılabilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü alt problemten hareketle 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri paragraf türleri ve metin yapıları açısından incelenmiş, elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 8. Dilimizin zenginliği temasındaki yazma etkinlerinde yer alan paragraf türleri ve metin yapıları

Etkinliğin Kodu	Paragraf Türü	Metin Yapısı
T.1.Y.E.1.	-	-
T.1.Y.E.2.	Öyküleme	Öyküleyici
T.1.Y.E.3.	-	-
T.1.Y.E.4.	-	-
T.1.Y.E.5.	-	-
T.1.Y.E.6.	-	-
T.1.Y.E.7.	-	-
T.1.Y.E.8.	Açıklama	Bilgilendirici
T.1.Y.E.9.	Betimleme, Tanıtma, Açıklama, Öyküleme	Bilgilendirici, Öyküleyici

T.1.Y.E.10.	Betimleme, Tanıtma, Açıklama, Öyküleme	Bilgilendirici, Öyküleyici
T.1.Y.E.11.	Öyküleme	Öyküleyici
T.1.Y.E.12.	-	-
T.1.Y.E.13.	Açıklama	Bilgilendirici
T.1.Y.E.14.	Açıklama	Bilgilendirici
T.1.Y.E.15.	Açıklama	Bilgilendirici

Tablo 8'e göre, Dilimizin Zenginliği temasında yer alan yazma etkinliklerinde öyküleme, açıklama, betimleme ve tanıtma paragraf türlerine, öyküleyici ve bilgilendirici metin yapılarına yer verilmiştir. Tema içerisinde yer alan 7 etkinlikte ise herhangi bir paragraf türü ve metin yapısı bulunmamaktadır. Paragraf türü açısından en fazla açıklamaya (5), metin yapısı açısından en fazla bilgilendirici (5) metin yapısına yer verilmiştir. Temada, paragraf türü olarak öyküleme için 4, betimleme için 2, tanıtma için 2 etkinlik yer almaktadır. Metin yapısı olarak öyküleyici için ise 4 etkinlik planlanmıştır. Tabloda T.1.Y.E.9. ve T.1.Y.E.10. koduna ait etkinliklerde paragraf türü ve metin yapısı tercihi öğrencilere bırakılmıştır. Bu durum temadaki yazma etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ilgilerine önem gösterildiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu temada 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 6.sınıf düzeyi için belirlenen bütün paragraf türleri ve metin yapılarının yer alması, ders kitabının programla olan uyumunu ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Bağımsızlık yolu temasındaki yazma etkinliklerinde yer alan paragraf türleri ve metin yapıları

Etkinliğin Kodu	Paragraf Türü	Metin Yapısı
T.2.Y.E.1.	-	-
T.2.Y.E.2.	-	-
T.2.Y.E.3.	Öyküleme	Öyküleyici
T.2.Y.E.4.	-	-
T.2.Y.E.5.	Açıklama	Bilgilendirici
T.2.Y.E.6.	Betimleme, Öyküleme	Öyküleyici
T.2.Y.E.7.	Açıklama	Bilgilendirici
T.2.Y.E.8.	-	-
T.2.Y.E.9.	Öyküleme	Öyküleyici
T.2.Y.E.10.	Öyküleme	Öyküleyici
T.2.Y.E.11.	Betimleme, Tanıtma, Açıklama, Öyküleme	Bilgilendirici, Öyküleyici
T.2.Y.E.12.	Betimleme, Öyküleme	Öyküleyici
T.2.Y.E.13.	Açıklama	Bilgilendirici

Tablo 9'a göre, Bağımsızlık Yolu temasında yer alan yazma etkinliklerinde öyküleme, açıklama, betimleme ve tanıtma paragraf türlerine, öyküleyici ve bilgilendirici metin yapılarına yer verilmiştir. Tema içerisinde yer alan 4 etkinlikte ise herhangi bir paragraf türü ve metin yapısı bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla yer verilen paragraf türünün öyküleme (6), metin yapısının ise öyküleyici (6) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Temada paragraf türü olarak açıklama için 4, betimleme için 3, tanıtma için 1 etkinlik yer almaktadır. Metin yapısı olarak bilgilendirici için ise 4 etkinlik planlanmıştır. Tabloda T.2.Y.E.11. koduna ait etkinlikte ise paragraf türü ve metin yapısı tercihi öğrencilere bırakılmıştır. Bu durum temadaki yazma etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ilgilerine önem gösterildiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bir önceki temada olduğu gibi

bu temada da 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 6.sınıf düzeyi için belirlenen bütün paragraf türleri ve metin yapılarının yer alması, ders kitabının programla olan uyumunu ortaya koymaktadır.

Tablo 10. Farklı dünyalar temasındaki yazma etkinliklerinde yer alan paragraf türleri ve metin yapıları

Etkinliğin Kodu	Paragraf Türü	Metin Yapısı
T.3.Y.E.1.	Öyküleme	Öyküleyici
T.3.Y.E.2.	Açıklama	Bilgilendirici
T.3.Y.E.3.	Açıklama	Bilgilendirici
T.3.Y.E.4.	-	-
T.3.Y.E.5.	-	-
T.3.Y.E.6.	-	-
T.3.Y.E.7.	-	-
T.3.Y.E.8.	-	-
T.3.Y.E.9.	-	-
T.3.Y.E.10.	Betimleme, Tanıtma, Açıklama, Öyküleme	Bilgilendirici, Öyküleyici
T.3.Y.E.11.	-	-
T.3.Y.E.12.	-	-
T.3.Y.E.13.	Tanıtma	Bilgilendirici
T.3.Y.E.14.	Açıklama	Bilgilendirici
T.3.Y.E.15.	Açıklama	Bilgilendirici
T.3.Y.E.16.	-	-
T.3.Y.E.17.	-	-
T.3.Y.E.18.	-	-
T.3.Y.E.19.	Açıklama	Bilgilendirici
T.3.Y.E.20.	Açıklama	Bilgilendirici

Tablo 10'a göre, Farklı Dünyalar temasında yer alan yazma etkinliklerinde öyküleme, açıklama, tanıtma ve betimleme paragraf türlerine, öyküleyici ve bilgilendirici metin yapılarına yer verilmiştir. Tema içerisinde yer alan 11 etkinlikte herhangi bir paragraf türü ve metin yapısı bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla yer verilen paragraf türünün açıklama (7), metin yapısının ise bilgilendirici (8) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Temada paragraf türü olarak öyküleme için 2, tanıtma için 2, betimleme için 1 etkinlik yer almaktadır. Metin yapısı olarak öyküleyici için ise 2 etkinlik planlanmıştır. Tabloda T.3.Y.E.10. koduna ait etkinlikte ise paragraf türü ve metin yapısı tercihi öğrencilere bırakılmıştır. Temada yer alan ağırlıklı paragraf türünün açıklama, metin yapısının ise bilgilendirici olması öğrencilerin benzer etkinlikleri tekrarladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu temanın paragraf türü ve metin yapısının çeşitliliği açısından sınırlı kaldığı görülmektedir.

Tablo 11. İletişim ve sosyal ilişkiler temasındaki yazma etkinliklerinde yer alan paragraf türleri ve metin yapıları

Etkinliğin Kodu	Paragraf Türü	Metin Yapısı
T.4.Y.E.1.	Açıklama	Bilgilendirici
T.4.Y.E.2.	-	-
T.4.Y.E.3.	Betimleme, Tanıtma, Açıklama, Öyküleme	Bilgilendirici, Öyküleyici
T.4.Y.E.4.	Öyküleme	Öyküleyici

T.4.Y.E.5.	Açıklama	Bilgilendirici
T.4.Y.E.6.	Betimleme	Bilgilendirici
T.4.Y.E.7.	-	-
T.4.Y.E.8.	Açıklama	Bilgilendirici
T.4.Y.E.9.	-	-
T.4.Y.E.10.	Öyküleme	Öyküleyici
T.4.Y.E.11.	Açıklama	Bilgilendirici
T.4.Y.E.12.	Öyküleme	Öyküleyici
T.4.Y.E.13.	Açıklama	Bilgilendirici
T.4.Y.E.14.	-	-
T.4.Y.E.15.	Açıklama	Bilgilendirici
T.4.Y.E.16.	Açıklama	Bilgilendirici
T.4.Y.E.17.	Betimleme, Öyküleme	Öyküleyici
T.4.Y.E.18.	Açıklama	Bilgilendirici
T.4.Y.E.19.	Açıklama	Bilgilendirici

Tablo 11'e göre, İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında yer alan yazma etkinliklerinde öyküleme, açıklama, tanıtma ve betimleme paragraf türlerine, öyküleyici ve bilgilendirici metin yapılarına yer verilmiştir. Tema içerisinde yer alan 4 etkinlikte ise herhangi bir paragraf türü ve metin yapısı bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla yer verilen paragraf türünün açıklama (10), metin yapısının ise bilgilendirici (11) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Temada paragraf türü olarak öyküleme için 5, betimleme için 3, tanıtma için 1 etkinlik yer almaktadır. Metin yapısı olarak öyküleyici için ise 5 etkinlik planlanmıştır. Tabloda T.4.Y.E.3. koduna ait etkinlikte ise paragraf türü ve metin yapısı tercihi öğrencilere bırakılmıştır. Bu bağlamda, temanın yazma etkinliklerinde paragraf türü ve metin yapılarına yer verilmesi açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu yorumunu yapabiliriz.

Tablo 12. Bilim ve teknoloji temasındaki yazma etkinlerinde yer alan paragraf türleri ve metin yapıları

Etkinliğin Kodu	Paragraf Türü	Metin Yapısı
T.5.Y.E.1.	Açıklama	Bilgilendirici
T.5.Y.E.2.	Betimleme, Öyküleme, Tanıtma	Öyküleyici, Bilgilendirici
T.5.Y.E.3.	Betimleme, Öyküleme	Öyküleyici
T.5.Y.E.4.	-	-
T.5.Y.E.5.	Betimleme, Öyküleme, Açıklama, Tanıtma	Bilgilendirici, Öyküleyici
T.5.Y.E.6.	Açıklama	Bilgilendirici
T.5.Y.E.7.	-	-
T.5.Y.E.8.	-	-

T.5.Y.E.9.	Açıklama	Bilgilendirici
T.5.Y.E.10.	-	-
T.5.Y.E.11.	Açıklama, Tanıtma	Bilgilendirici
T.5.Y.E.12.	Açıklama	Bilgilendirici
T.5.Y.E.13.	Açıklama, Tanıtma	Bilgilendirici
T.5.Y.E.14.	Betimleme, Öyküleme	Öyküleyici
T.5.Y.E.15.	-	-
T.5.Y.E.16.	-	-
T.5.Y.E.17.	Açıklama, Tanıtma	Bilgilendirici
T.5.Y.E.18.	Açıklama	Bilgilendirici
T.5.Y.E.19.	Açıklama	Bilgilendirici

Tablo 12’ye göre, Bilim ve Teknoloji temasında yer alan yazma etkinliklerinde öyküleme, açıklama, tanıtma ve betimleme paragraf türlerine, öyküleyici ve bilgilendirici metin yapılarına yer verilmiştir. Tema içerisinde yer alan 6 etkinlikte ise herhangi bir paragraf türü ve metin yapısı bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla yer verilen paragraf türünün açıklama (10), metin yapısının ise bilgilendirici (11) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Temada paragraf türü olarak tanıtma için 5, öyküleme için 4, betimleme için 4 etkinlik yer almaktadır. Metin yapısı olarak öyküleyici için ise 4 etkinlik planlanmıştır. Tabloda T.5.Y.E.2. ve T.5.Y.E.5. koduna ait etkinliklerde ise paragraf türü ve metin yapısı tercihi öğrencilere bırakılmıştır. Bu durum temadaki yazma etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ilgilerine önem gösterildiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin tercihlerine bırakılmayan etkinliklerde de 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 6.sınıf düzeyi için belirlenen bütün paragraf türleri ve metin yapılarının yer alması, yine ders kitabının programla olan uyumunu ortaya koymaktadır. Bilgilendirici metin yapısına ait etkinliklerin ağırlıkta olması ise öğrencilerin benzer etkinlikleri tekrarladığı şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 13. Lider ruhlar temasındaki yazma etkinlerinde yer alan paragraf türleri ve metin yapıları

Etkinliğin Kodu	Paragraf Türü	Metin Yapısı
T.6.Y.E.1.	Açıklama	Bilgilendirici
T.6.Y.E.2.	-	-
T.6.Y.E.3.	Açıklama, Tanıtma	Bilgilendirici
T.6.Y.E.4.	Tanıtma	Bilgilendirici
T.6.Y.E.5.	Betimleme, Öyküleme	Öyküleyici
T.6.Y.E.6.	Açıklama	Bilgilendirici
T.6.Y.E.7.	Açıklama	Bilgilendirici

T.6.Y.E.8.	Öyküleme	Öyküleyici
T.6.Y.E.9.	Açıklama	Bilgilendirici
T.6.Y.E.10.	Öyküleme	Öyküleyici
T.6.Y.E.11.	Açıklama	Bilgilendirici
T.6.Y.E.12.	Açıklama	Bilgilendirici

Tablo 13'e göre, Lider Ruhlar temasında yer alan yazma etkinliklerinde öyküleme, açıklama, tanıtma ve betimleme paragraf türlerine, öyküleyici ve bilgilendirici metin yapılarına yer verilmiştir. Tema içerisinde yer alan sadece 1 etkinlikte herhangi paragraf türü ve metin yapısına yer verilmediği görülmektedir. Tablodan hareketle bu temada en fazla yer verilen paragraf türünün açıklama (7), metin yapısının ise bilgilendirici (8) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Temada paragraf türü olarak öyküleme için 3, tanıtma için 2, betimleme için 1 etkinlik yer almaktadır. Metin yapısı olarak öyküleyici için ise 3 etkinlik planlanmıştır. Diğer temalara kıyasla en az etkinlik sayısına sahip olan Lider Ruhlar temasındaki yazma etkinliklerinin paragraf türleri ve metin yapıları açısından çeşitlilik göstermesi, az sayıdaki etkinliğin çok yönlü öğrenme fırsatları oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dördüncü alt probleminden hareketle 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları karşılama durumları açısından incelenmiş, elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 14. Dilimizin Zenginliği temasında yer alan yazma etkinliklerine ait öğrenme çıktıları

Öğrenme Çıktıları	Öğrenme Çıktısına Yer Veren Etkinlikler	f
T.Y.6.1. Yazma sürecini yönetebilme	T.1.Y.E.2., T.1.Y.E.14.	2
T.Y.6.2. Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme	T.1.Y.E.2., T.1.Y.E.3., T.1.Y.E.6., T.1.Y.E.7., T.1.Y.E.9., T.1.Y.E.10., T.1.Y.E.11., T.1.Y.E.12., T.1.Y.E.15.	9
T.Y.6.3. Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme	T.1.Y.E.2., T.1.Y.E.8, T.1.Y.E.9., T.1.Y.E.10., T.1.Y.E.11., T.1.Y.E.13., T.1.Y.E.14., T.1.Y.E.15.	8
T.Y.6.4. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme	T.1.Y.E.13., T.1.Y.E.14., T.1.Y.E.15.	3
T.Y.6.5. Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme	-	-
T.Y.6.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	-	-
T.Y.6.7. Yaratıcı yazı yazabilme	-	-
T.Y.6.8. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme	-	-
T.Y.6.9. Yazısında karşılaştırma yapabilme	-	-
T.Y.6.10. Yazısında sınıflandırma yapabilme	T.1.Y.E.1., T.1.Y.E.6., T.1.Y.E.12.	3

T.Y.6.11. Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme	-	-
T.Y.6.12. Yazılı olarak özetleyebilme	-	-
T.Y.6.13. Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme	T.1.Y.E.8., T.1.Y.E.10.	2
T.Y.6.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme	-	-
T.Y.6.15. Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme	-	-
T.Y.6.16. Problem çözümüne yönelik yazabilme	-	-
T.Y.6.17. Yazısında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanabilme	-	-
T.Y.6.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme	T.1.Y.E.3., T.1.Y.E.4., T.1.Y.E.10., T.1.Y.E.13., T.1.Y.E.14.	5
T.Y.6.19. Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme	-	-
T.Y.6.20. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme	T.1.Y.E.10., T.1.Y.E.11.	2
T.Y.6.21. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme	T.1.Y.E.1., T.1.Y.E.5., T.1.Y.E.6., T.1.Y.E.7., T.1.Y.E.8., T.1.Y.E.10., T.1.Y.E.12.	7
T.Y.6.22. Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	T.1.Y.E.9., T.1.Y.E.10., T.1.Y.E.14.	3
TOPLAM		44

Tablo 14 incelendiğinde Dilimizin Zenginliği temasında yer alan yazma etkinliklerinde 10 öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Temada 12 öğrenme çıktısına yönelik bir etkinlik ise bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla kullanılan öğrenme çıktıların “yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=9), “yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=8) ve “yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme” (f=7) olduğu görülmektedir. T.Y.6.4. (f=3), T.Y.6.10. (f=3), T.Y.6.13. (f=2), T.Y.6.18. (f=5), T.Y.6.20. (f=2) ve T.Y.6.22. (f=3) öğrenme çıktıların ise daha sınırlı sayıda tercih edildiği görülmektedir. Bu temada T.Y.6.5., T.Y.6.6., T.Y.6.7., T.Y.6.8., T.Y.6.9., T.Y.6.11., T.Y.6.12., T.Y.6.14., T.Y.6.15., T.Y.6.16., T.Y.6.17. ve T.Y.6.19. öğrenme çıktılarına ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum söz konusu temada yer alan yazma etkinliklerinin öğrenme çıktıları açısından sınırlı bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bir etkinlikte birden fazla öğrenme çıktısına yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 15. Bağımsızlık yolu temasında yer alan yazma etkinliklerine ait öğrenme çıktıları

Öğrenme Çıktıları	Öğrenme Çıktısına Yer Veren Etkinlikler	f
T.Y.6.1. Yazma sürecini yönetebilme	T.2.Y.E.3., T.2.Y.E.6., T.2.Y.E.7., T.2.Y.E.10., T.2.Y.E.11., T.2.Y.E.12.	6
T.Y.6.2. Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme	T.2.Y.E.2., T.2.Y.E.3., T.2.Y.E.5., T.2.Y.E.6., T.2.Y.E.7., T.2.Y.E.8., T.2.Y.E.9., T.2.Y.E.10., T.2.Y.E.12., T.2.Y.E.13.	10

T.Y.6.3. Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme	T.2.Y.E.3., T.2.Y.E.5., T.2.Y.E.6., T.2.Y.E.7., T.2.Y.E.9., T.2.Y.E.10., T.2.Y.E.11., T.2.Y.E.12. T.2.Y.E.13.	9
T.Y.6.4. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme	T.2.Y.E.5., T.2.Y.E.9., T.2.Y.E.11., T.2.Y.E.13.	4
T.Y.6.5. Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme	T.2.Y.E.7.	1
T.Y.6.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	T.2.Y.E.3.	1
T.Y.6.7. Yaratıcı yazı yazabilme	T.2.Y.E.6., T.2.Y.E.10.	2
T.Y.6.8. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme	T.2.Y.E.10.	1
T.Y.6.9. Yazısında karşılaştırma yapabilme	-	-
T.Y.6.10. Yazısında sınıflandırma yapabilme	T.2.Y.E.1.	1
T.Y.6.11. Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme	T.2.Y.E.9.	1
T.Y.6.12. Yazılı olarak özetleyebilme	-	-
T.Y.6.13. Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme	T.2.Y.E.3.	1
T.Y.6.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme	-	-
T.Y.6.15. Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme	-	-
T.Y.6.16. Problem çözümüne yönelik yazabilme	-	-
T.Y.6.17. Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme	-	-
T.Y.6.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme	T.2.Y.E.2.	1
T.Y.6.19. Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme	T.2.Y.E.6.	1
T.Y.6.20. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme	T.2.Y.E.2., T.2.Y.E.8., T.2.Y.E.11.	3
T.Y.6.21. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme	T.2.Y.E.2., T.2.Y.E.4., T.2.Y.E.11., T.2.Y.E.12.	4
T.Y.6.22. Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	T.2.Y.E.3., T.2.Y.E.12.	2
TOPLAM		48

Tablo 15 incelendiğinde Bağımsızlık Yolu temasında yer alan yazma etkinliklerinde 16 öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Temada 6 öğrenme çıktısına yönelik bir etkinlik ise bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla kullanılan öğrenme çıktılarının “yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=10), “yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=9) ve “yazma sürecini yönetebilme” (f=6) olduğu görülmektedir. T.Y.6.4. (f=4), T.Y.6.5. (f=1), T.Y.6.6. (f=1), T.Y.6.7. (f=2), T.Y.6.8. (f=1),

T.Y.6.10. (f=1), T.Y.6.11. (f=1), T.Y.6.13. (f=1), T.Y.6.18. (f=1), T.Y.6.19. (f=1), T.Y.6.20. (f=3), T.Y.6.21. (f=4) ve T.Y.6.22. (f=2) öğrenme çıktılarının ise daha sınırlı sayıda tercih edildiği görülmektedir. Bu temada T.Y.6.9., T.Y.6.12., T.Y.6.14., T.Y.6.15., T.Y.6.16. ve T.Y.6.17. öğrenme çıktılarına ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Temada 16 farklı öğrenme çıktısına yer verilmesi yazma becerisinin farklı boyutlarının önemli ölçüde dikkate alındığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bir etkinlikte birden fazla öğrenme çıktısına yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 16. Farklı dünyalar temasında yer alan yazma etkinliklerine ait öğrenme çıktıları

Öğrenme Çıktıları	Öğrenme Çıktısına Yer Veren Etkinlikler	f
T.Y.6.1. Yazma sürecini yönetebilme	T.3.Y.E.1., T.3.Y.E.14., T.3.Y.E.19.	3
T.Y.6.2. Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme	T.3.Y.E.1., T.3.Y.E.2., T.3.Y.E.3., T.3.Y.E.6., T.3.Y.E.7., T.3.Y.E.10., T.3.Y.E.11., T.3.Y.E.13., T.3.Y.E.14., T.3.Y.E.15., T.3.Y.E.19., T.3.Y.E.20.	12
T.Y.6.3. Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme	T.3.Y.E.1., T.3.Y.E.2., T.3.Y.E.3., T.3.Y.E.10., T.3.Y.E.13., T.3.Y.E.14., T.3.Y.E.15., T.3.Y.E.19., T.3.Y.E.20.	9
T.Y.6.4. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme	T.3.Y.E.4., T.3.Y.E.5., T.3.Y.E.6., T.3.Y.E.7., T.3.Y.E.9., T.3.Y.E.10., T.3.Y.E.11., T.3.Y.E.13., T.3.Y.E.16., T.3.Y.E.17., T.3.Y.E.18., T.3.Y.E.20.	12
T.Y.6.5. Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme	-	-
T.Y.6.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	T.3.Y.E.3.	1
T.Y.6.7. Yaratıcı yazı yazabilme	T.3.Y.E.1., T.3.Y.E.14.	2
T.Y.6.8. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme	T.3.Y.E.15.	1
T.Y.6.9. Yazısında karşılaştırma yapabilme	T.3.Y.E.2.	1
T.Y.6.10. Yazısında sınıflandırma yapabilme	T.3.Y.E.2., T.3.Y.E.3.	2
T.Y.6.11. Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme	-	-
T.Y.6.12. Yazılı olarak özetleyebilme	-	-
T.Y.6.13. Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme	T.3.Y.E.3., T.3.Y.E.4., T.3.Y.E.5., T.3.Y.E.6., T.3.Y.E.7., T.3.Y.E.9., T.3.Y.E.11., T.3.Y.E.15., T.3.Y.E.16., T.3.Y.E.17.	10
T.Y.6.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme	-	-
T.Y.6.15. Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme	-	-
T.Y.6.16. Problem çözümüne yönelik yazabilme	T.3.Y.E.19.	1
T.Y.6.17. Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme	T.3.Y.E.13.	1

T.Y.6.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme	-	-
T.Y.6.19. Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme	-	-
T.Y.6.20. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme	T.3.Y.E.6., T.3.Y.E.10., T.3.Y.E.15.	3
T.Y.6.21. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme	T.3.Y.E.8., T.3.Y.E.12., T.3.Y.E.15., T.3.Y.E.19.	4
T.Y.6.22. Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	T.3.Y.E.13., T.3.Y.E.14., T.3.Y.E.15., T.3.Y.E.19.	4
TOPLAM		66

Tablo 16 incelendiğinde Farklı Dünyalar temasında yer alan yazma etkinliklerinde 15 öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Temada 7 öğrenme çıktısına yönelik bir etkinlik ise bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla kullanılan öğrenme çıktılarından “yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=12), “yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme” (f=12), “değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme” (f=10) ve “yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=9) olduğu görülmektedir. T.Y.6.1. (f=3), T.Y.6.6. (f=1), T.Y.6.7. (f=2), T.Y.6.8. (f=1), T.Y.6.9. (f=1), T.Y.6.10. (f=2), T.Y.6.16. (f=1), T.Y.6.17. (f=1), T.Y.6.20. (f=3), T.Y.6.21. (f=4) ve T.Y.6.22. (f=4) öğrenme çıktılarından ise daha sınırlı sayıda tercih edildiği görülmektedir. Bu temada T.Y.6.5., T.Y.6.11., T.Y.6.12., T.Y.6.14., T.Y.6.15., T.Y.6.18. ve T.Y.6.19. öğrenme çıktılarına ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma süreçlerini yönetebilmelerine, ön bilgilerini kullanarak metin üretebilmelerine ve değerlendirme içeren yazılı anlatımlar geliştirebilmelerine odaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bir etkinlikte birden fazla öğrenme çıktısına yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 17. İletişim ve sosyal ilişkiler temasında yer alan yazma etkinliklerine ait öğrenme çıktıları

Öğrenme Çıktıları	Öğrenme Çıktısına Yer Veren Etkinlikler	f
T.Y.6.1. Yazma sürecini yönetebilme	T.4.Y.E.3., T.4.Y.E.12., T.4.Y.E.17.	3
T.Y.6.2. Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme	T.4.Y.E.3., T.4.Y.E.4., T.4.Y.E.5., T.4.Y.E.6., T.4.Y.E.7., T.4.Y.E.8., T.4.Y.E.10., T.4.Y.E.11., T.4.Y.E.12., T.4.Y.E.13., T.4.Y.E.15., T.4.Y.E.16., T.4.Y.E.17., T.4.Y.E.18., T.4.Y.E.19.	15
T.Y.6.3. Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme	T.4.Y.E.1., T.4.Y.E.3., T.4.Y.E.4., T.4.Y.E.5., T.4.Y.E.6., T.4.Y.E.8., T.4.Y.E.10., T.4.Y.E.11., T.4.Y.E.12., T.4.Y.E.13., T.4.Y.E.15., T.4.Y.E.16., T.4.Y.E.17., T.4.Y.E.18., T.4.Y.E.19.	15
T.Y.6.4. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme	T.4.Y.E.1., T.4.Y.E.5., T.4.Y.E.8., T.4.Y.E.10., T.4.Y.E.13., T.4.Y.E.18., T.4.Y.E.19.	7
T.Y.6.5. Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme	T.4.Y.E.10.	1

T.Y.6.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	T.4.Y.E.1.	1
T.Y.6.7. Yaratıcı yazı yazabilme	T.4.Y.E.17.	1
T.Y.6.8. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme	T.4.Y.E.5.	1
T.Y.6.9. Yazısında karşılaştırma yapabilme	T.4.Y.E.11.	1
T.Y.6.10. Yazısında sınıflandırma yapabilme	T.4.Y.E.6.	1
T.Y.6.11. Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme	-	-
T.Y.6.12. Yazılı olarak özetleyebilme	T.4.Y.E.7.	1
T.Y.6.13. Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme	T.4.Y.E.12., T.4.Y.E.15.	2
T.Y.6.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme	T.4.Y.E.16.	1
T.Y.6.15. Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme	T.4.Y.E.13.	1
T.Y.6.16. Problem çözümüne yönelik yazabilme	-	-
T.Y.6.17. Yazısında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanabilme	T.4.Y.E.11.	1
T.Y.6.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme	T.4.Y.E.10., T.4.Y.E.14.	2
T.Y.6.19. Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme	T.4.Y.E.10.	1
T.Y.6.20. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme	T.4.Y.E.3., T.4.Y.E.8., T.4.Y.E.9., T.4.Y.E.14., T.4.Y.E.18.	5
T.Y.6.21. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme	T.4.Y.E.2., T.4.Y.E.3., T.4.Y.E.7., T.4.Y.E.18.	4
T.Y.6.22. Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	T.4.Y.E.12., T.4.Y.E.18.	2
TOPLAM		66

Tablo 17 incelendiğinde İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında yer alan yazma etkinliklerinde 20 öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Temada 2 öğrenme çıktısına yönelik bir etkinlik ise bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla kullanılan öğrenme çıktılarından “yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=15),

“yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=15) ve “yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme” (f=7) olduğu görülmektedir. T.Y.6.1. (f=3), T.Y.6.5. (f=1), T.Y.6.6. (f=1), T.Y.6.7. (f=1), T.Y.6.8. (f=1), T.Y.6.9. (f=1) T.Y.6.10. (f=1), T.Y.6.12. (f=1), T.Y.6.13. (f=2), T.Y.6.14. (f=1), T.Y.6.15. (f=1), T.Y.6.17. (f=1), T.Y.6.18. (f=2), T.Y.6.19. (f=1), T.Y.6.20. (f=5), T.Y.6.21. (f=4) ve T.Y.6.22. (f=2) öğrenme çıktılarından ise daha sınırlı sayıda tercih edildiği görülmektedir. Bu temada T.Y.6.11. ve T.Y.6.16. öğrenme çıktılarına ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki etkinliklerin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan yazma öğrenme çıktılarını kapsayıcı

bir biçimde yansıttığı, yazma becerisinin bütüncül bir şekilde ele aldığı, yazma becerisinin farklı boyutlarının önemli ölçüde dikkate aldığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bir etkinlikte birden fazla öğrenme çıktısına yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 18. Bilim ve teknoloji temasında yer alan yazma etkinliklerine ait öğrenme çıktıları

Öğrenme Çıktıları	Öğrenme Çıktısına Yer Veren Etkinlikler	f
T.Y.6.1. Yazma sürecini yönetebilme	T.5.Y.E.13.	1
T.Y.6.2. Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme	T.5.Y.E.1., T.5.Y.E.2., T.5.Y.E.3., T.5.Y.E.5., T.5.Y.E.6., T.5.Y.E.9., T.5.Y.E.11., T.5.Y.E.12., T.5.Y.E.13., T.5.Y.E.16., T.5.Y.E.17., T.5.Y.E.18., T.5.Y.E.19.	13
T.Y.6.3. Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme	T.5.Y.E.1., T.5.Y.E.2., T.5.Y.E.3., T.5.Y.E.5., T.5.Y.E.6., T.5.Y.E.9., T.5.Y.E.11., T.5.Y.E.12., T.5.Y.E.13., T.5.Y.E.14., T.5.Y.E.17., T.5.Y.E.18., T.5.Y.E.19.	13
T.Y.6.4. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme	T.5.Y.E.15., T.5.Y.E.18., T.5.Y.E.19.	3
T.Y.6.5. Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme	T.5.Y.E.12.	1
T.Y.6.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	T.5.Y.E.17.	1
T.Y.6.7. Yaratıcı yazı yazabilme	T.5.Y.E.5.	1
T.Y.6.8. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme	-	-
T.Y.6.9. Yazısında karşılaştırma yapabilme	T.5.Y.E.5., T.5.Y.E.6.	2
T.Y.6.10. Yazısında sınıflandırma yapabilme	-	-
T.Y.6.11. Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme	T.5.Y.E.3.	1
T.Y.6.12. Yazılı olarak özetleyebilme	-	-
T.Y.6.13. Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme	T.5.Y.E.1., T.5.Y.E.6., T.5.Y.E.11., T.5.Y.E.14.	4
T.Y.6.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme	T.5.Y.E.18.	1
T.Y.6.15. Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme	T.5.Y.E.9.	1
T.Y.6.16. Problem çözümüne yönelik yazabilme	T.5.Y.E.11.	1
T.Y.6.17. Yazısında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanabilme	T.5.Y.E.14.	1
T.Y.6.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme	T.5.Y.E.14.	1
T.Y.6.19. Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme	T.5.Y.E.3., T.5.Y.E.14.	2
T.Y.6.20. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme	T.5.Y.E.2., T.5.Y.E.18.	2

T.Y.6.21. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme	T.5.Y.E.4., T.5.Y.E.8., T.5.Y.E.10., T.5.Y.E.11., T.5.Y.E.18.	5
T.Y.6.22. Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	T.5.Y.E.11., T.5.Y.E.18.	2
TOPLAM		56

Tablo 18 incelendiğinde Bilim ve Teknoloji temasında yer alan yazma etkinliklerinde 19 öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Temada 3 öğrenme çıktısına yönelik bir etkinlik ise bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla kullanılan öğrenme çıktılarından “yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=13), “yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=13) ve “yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme” (f=5) olduğu görülmektedir. T.Y.6.1. (f=1), T.Y.6.4. (f=3), T.Y.6.5. (f=1), T.Y.6.6. (f=1), T.Y.6.7. (f=1), T.Y.6.9. (f=2), T.Y.6.11. (f=1), T.Y.6.13. (f=4), T.Y.6.14. (f=1), T.Y.6.15. (f=1), T.Y.6.16. (f=1), T.Y.6.17. (f=1), T.Y.6.18. (f=1), T.Y.6.19. (f=2), T.Y.6.20. (f=2) ve T.Y.6.22. (f=2) öğrenme çıktılarından ise daha sınırlı sayıda tercih edildiği görülmektedir. Bu temada T.Y.6.8., T.Y.6.10. ve T.Y.6.12. öğrenme çıktılarına ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma sürecini planlama, yapılandırma ve biçimsel açıdan düzenleme becerilerini geliştirmeye odaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bir etkinlikte birden fazla öğrenme çıktısına yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 19. Lider ruhlar temasındaki yazma etkinliklerine ait öğrenme çıktıları

Öğrenme Çıktıları	Öğrenme Çıktısına Yer Veren Etkinlikler	f
T.Y.6.1. Yazma sürecini yönetebilme	T.6.Y.E.4.	1
T.Y.6.2. Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme	T.6.Y.E.1., T.6.Y.E.3., T.6.Y.E.4., T.6.Y.E.5., T.6.Y.E.6., T.6.Y.E.7., T.6.Y.E.8., T.6.Y.E.9., T.6.Y.E.10., T.6.Y.E.12.	10
T.Y.6.3. Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme	T.6.Y.E.1., T.6.Y.E.3., T.6.Y.E.4., T.6.Y.E.5., T.6.Y.E.6., T.6.Y.E.7., T.6.Y.E.8., T.6.Y.E.9., T.6.Y.E.10., T.6.Y.E.11., T.6.Y.E.12.	11
T.Y.6.4. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme	T.6.Y.E.3., T.6.Y.E.6., T.6.Y.E.12.	3
T.Y.6.5. Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme	T.6.Y.E.10.	1
T.Y.6.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	T.6.Y.E.6., T.6.Y.E.11.	2
T.Y.6.7. Yaratıcı yazı yazabilme	T.6.Y.E.5.	1
T.Y.6.8. Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme	-	-
T.Y.6.9. Yazısında karşılaştırma yapabilme	T.6.Y.E.1., T.6.Y.E.3.	2
T.Y.6.10. Yazısında sınıflandırma yapabilme	T.6.Y.E.8.	1
T.Y.6.11. Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme	-	-
T.Y.6.12. Yazılı olarak özetleyebilme	T.6.Y.E.8.	1

T.Y.6.13. Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme	T.6.Y.E.4., T.6.Y.E.11.	2
T.Y.6.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme	T.6.Y.E.9.	1
T.Y.6.15. Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme	T.6.Y.E.7.	1
T.Y.6.16. Problem çözümüne yönelik yazabilme	T.6.Y.E.10., T.6.Y.E.11.	2
T.Y.6.17. Yazısında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanabilme	-	-
T.Y.6.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme	-	-
T.Y.6.19. Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme	-	-
T.Y.6.20. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme	-	-
T.Y.6.21. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme	T.6.Y.E.2.	1
T.Y.6.22. Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	T.6.Y.E.4., T.6.Y.E.11.	2
TOPLAM		42

Tablo 19 incelendiğinde Lider Ruhlar temasında yer alan yazma etkinliklerinde 16 öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Temada 6 öğrenme çıktısına yönelik bir etkinlik ise bulunmamaktadır. Tablodan hareketle bu temada en fazla kullanılan öğrenme çıktılarının “yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=11) ve “yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme” (f=10) olduğu görülmektedir. T.Y.6.1. (f=1), T.Y.6.4. (f=3), T.Y.6.5. (f=1), T.Y.6.6. (f=2), T.Y.6.7. (f=1), T.Y.6.9. (f=2), T.Y.6.10. (f=1), T.Y.6.12. (f=1), T.Y.6.13. (f=2), T.Y.6.14. (f=1), T.Y.6.15. (f=1), T.Y.6.16. (f=2), T.Y.6.21. (f=1) ve T.Y.6.22. (f=2) öğrenme çıktılarının ise daha sınırlı sayıda tercih edildiği görülmektedir. Bu temada T.Y.6.8., T.Y.6.11., T.Y.6.17., T.Y.6.18., T.Y.6.19. ve T.Y.6.20. öğrenme çıktılarına ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki yazma etkinliklerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme çıktılarıyla uyumluluk göstermesine rağmen yazma becerisinin tüm boyutlarını içermediği şeklinde yorumlanabilir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın bu bölümünde beşinci alt problemde hareketle 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde hangi değerlendirme uygulamalarına yer verildiği incelenmiş, elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 20. Dilimizin zenginliği temasında yer alan yazma etkinliklerindeki değerlendirme uygulamaları

Etkinliğin Kodu	Değerlendirme Çalışması
T.1.Y.E.1.	-
T.1.Y.E.2.	-
T.1.Y.E.3.	-
T.1.Y.E.4.	-

T.1.Y.E.5.	-
T.1.Y.E.6.	-
T.1.Y.E.7.	-
T.1.Y.E.8.	-
T.1.Y.E.9.	Öz Değerlendirme
T.1.Y.E.10.	Öz Değerlendirme
T.1.Y.E.11.	-
T.1.Y.E.12.	-
T.1.Y.E.13.	-
T.1.Y.E.14.	Öz Değerlendirme
T.1.Y.E.15.	-

Tablo 20'ye göre, Dilimizin Zenginliği temasında yer alan 15 yazma etkinliğinin 3'ünde değerlendirme uygulamalarına yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 12 yazma etkinliğinde ise herhangi bir değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Tema kapsamında T.1.Y.E.9., T.1.Y.E.10. ve T.1.Y.E.14. kodlu etkinliklerde değerlendirme uygulamaları bulunmaktadır. Bu etkinliklerin tamamında "Öz Değerlendirme" (3) uygulamalarına yer verilmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temada değerlendirme uygulamalarına sınırlı düzeyde yer verildiği ve değerlendirme uygulamalarında çeşitliliğin sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21. Bağımsızlık Yolu temasında yer alan yazma etkinliklerindeki değerlendirme uygulamaları

Etkinliğin Kodu	Değerlendirme Çalışması
T.2.Y.E.1.	-
T.2.Y.E.2.	-
T.2.Y.E.3.	Öz Değerlendirme, Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)
T.2.Y.E.4.	-
T.2.Y.E.5.	-
T.2.Y.E.6.	-
T.2.Y.E.7.	-
T.2.Y.E.8.	-
T.2.Y.E.9.	-
T.2.Y.E.10.	-
T.2.Y.E.11.	-
T.2.Y.E.12.	Öz Değerlendirme
T.2.Y.E.13.	-

Tablo 21'e göre, Bağımsızlık Yolu temasında yer alan 13 yazma etkinliğinin 2'sinde değerlendirme uygulamalarına yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 11 yazma etkinliğinde ise herhangi bir değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Tema kapsamında T.2.Y.E.3. ve T.2.Y.E.12. kodlu etkinliklerde değerlendirme uygulamaları bulunmaktadır. Temada yer alan etkinliklerde değerlendirme uygulamalarının ise "Öz Değerlendirme" (2) ve "Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)" (1) ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temada değerlendirme uygulamalarına sınırlı

düzeyde yer verildiği ve değerlendirme uygulamalarında çeşitliliğin sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22. Farklı dünyalar temasında yer alan yazma etkinliklerindeki değerlendirme uygulamaları

Etkinliğin Kodu	Değerlendirme Çalışması
T.3.Y.E.1.	-
T.3.Y.E.2.	-
T.3.Y.E.3.	-
T.3.Y.E.4.	-
T.3.Y.E.5.	-
T.3.Y.E.6.	-
T.3.Y.E.7.	-
T.3.Y.E.8.	-
T.3.Y.E.9.	-
T.3.Y.E.10.	-
T.3.Y.E.11.	-
T.3.Y.E.12.	-
T.3.Y.E.13.	Öz Değerlendirme, Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)
T.3.Y.E.14.	Öz Değerlendirme
T.3.Y.E.15.	Öz Değerlendirme
T.3.Y.E.16.	-
T.3.Y.E.17.	-
T.3.Y.E.18.	-
T.3.Y.E.19.	Öz Değerlendirme
T.3.Y.E.20.	-

Tablo 22'ye göre, Farklı Dünyalar temasında yer alan 20 yazma etkinliğinin 4'ünde değerlendirme uygulamalarına yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 16 yazma etkinliğinde ise herhangi bir değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Tema kapsamında T.3.Y.E.13., T.3.Y.E.14., T.3.Y.E.15. ve T.3.Y.E.19. kodlu etkinliklerde değerlendirme uygulamaları bulunmaktadır. Temada yer alan etkinliklerde değerlendirme uygulamalarının ise "Öz Değerlendirme" (4) ve "Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)" (1) ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temada Dilimizin Zenginliği ve Bağımsızlık Yolu temasına göre daha fazla değerlendirme çalışmalarına yer verildiği ancak değerlendirme uygulamalarında çeşitliliğin yine sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 23. İletişim ve sosyal ilişkiler temasında yer alan yazma etkinliklerindeki değerlendirme uygulamaları

Etkinliğin Kodu	Değerlendirme Çalışması
T.4.Y.E.1.	Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)
T.4.Y.E.2.	-
T.4.Y.E.3.	-
T.4.Y.E.4.	Öz Değerlendirme
T.4.Y.E.5.	-
T.4.Y.E.6.	-

T.4.Y.E.7.	-
T.4.Y.E.8.	-
T.4.Y.E.9.	-
T.4.Y.E.10.	-
T.4.Y.E.11.	-
T.4.Y.E.12.	Öz Değerlendirme
T.4.Y.E.13.	-
T.4.Y.E.14.	-
T.4.Y.E.15.	-
T.4.Y.E.16.	Akran Değerlendirme
T.4.Y.E.17.	-
T.4.Y.E.18.	Öz Değerlendirme
T.4.Y.E.19.	-

Tablo 23'e göre, İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında yer alan 19 yazma etkinliğinin 5'inde değerlendirme uygulamalarına yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 14 yazma etkinliğinde ise herhangi bir değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Tema kapsamında T.4.Y.E.1., T.4.Y.E.4., T.4.Y.E.12., T.4.Y.E.16. ve T.4.Y.E.18. kodlu etkinliklerde değerlendirme uygulamaları bulunmaktadır. Temada yer alan etkinliklerde değerlendirme uygulamalarının ise "Öz Değerlendirme" (3), "Akran Değerlendirme" (1) ve "Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)" (1) ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temada Dilimizin Zenginliği, Bağımsızlık Yolu ve Farklı Dünyalar temalarına göre daha fazla değerlendirme uygulaması içeren etkinliğe yer verildiği ve değerlendirme uygulamalarında çeşitliliğin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 24. Bilim ve teknoloji temasında yer alan yazma etkinliklerindeki değerlendirme uygulamaları

Etkinliğin Kodu	Değerlendirme Çalışması
T.5.Y.E.1.	-
T.5.Y.E.2.	-
T.5.Y.E.3.	-
T.5.Y.E.4.	-
T.5.Y.E.5.	-
T.5.Y.E.6.	-
T.5.Y.E.7.	-
T.5.Y.E.8.	-
T.5.Y.E.9.	-
T.5.Y.E.10.	-
T.5.Y.E.11.	Öz Değerlendirme
T.5.Y.E.12.	-
T.5.Y.E.13.	Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)
T.5.Y.E.14.	Öz Değerlendirme
T.5.Y.E.15.	-
T.5.Y.E.16.	-
T.5.Y.E.17.	-
T.5.Y.E.18.	Öz Değerlendirme
T.5.Y.E.19.	-

Tablo 24'e göre, Bilim ve Teknoloji temasında yer alan 19 yazma etkinliğinin 4'ünde değerlendirme uygulamalarına yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 15 yazma etkinliğinde ise herhangi bir değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Tema kapsamında T.5.Y.E.11., T.5.Y.E.13., T.5.Y.E.14. ve T.5.Y.E.18. kodlu etkinliklerde değerlendirme uygulamaları bulunmaktadır. Temada yer alan etkinliklerde değerlendirme uygulamalarının ise "Öz Değerlendirme" (3) ve "Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)" (1) ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temada değerlendirme uygulamalarına sınırlı düzeyde yer verildiği ve değerlendirme uygulamalarında çeşitliliğin sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 25. Lider ruhlar temasında yer alan yazma etkinliklerindeki değerlendirme uygulamaları

Etkinliğin Kodu	Değerlendirme Çalışması
T.6.Y.E.1.	-
T.6.Y.E.2.	-
T.6.Y.E.3.	-
T.6.Y.E.4.	Öz Değerlendirme
T.6.Y.E.5.	-
T.6.Y.E.6.	Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)
T.6.Y.E.7.	-
T.6.Y.E.8.	-
T.6.Y.E.9.	Akran Değerlendirme
T.6.Y.E.10.	-
T.6.Y.E.11.	Öz Değerlendirme
T.6.Y.E.12.	-

Tablo 25'e göre, Lider Ruhlar temasında yer alan 12 yazma etkinliğinin 4'ünde değerlendirme uygulamalarına yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 15 yazma etkinliğinde ise herhangi bir değerlendirme uygulamasına yer verilmemiştir. Tema kapsamında T.6.Y.E.4., T.6.Y.E.6., T.6.Y.E.9. ve T.6.Y.E.11. kodlu etkinliklerde değerlendirme uygulamaları bulunmaktadır. Temada yer alan etkinliklerde değerlendirme uygulamalarının ise "Öz

Değerlendirme” (2), “Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)” (1) ve “Akran Değerlendirme” (1) ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temada yazma etkinliklerinin önemli bir bölümünde değerlendirme uygulamalarına yer verildiği ve değerlendirme uygulamalarında çeşitliliğin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın bu bölümünde altıncı alt problemde hareketle 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilerin boyutlarına ne sıklıkla yer verildiği incelenmiş, elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 26. Dilimizin zenginliği temasında yer alan yazma etkinliklerindeki bilişsel stratejiler

Etkinliğin Kodu	Planlama	Metin Oluşturma	Gözden Geçirme	Paylaşma
T.1.Y.E.1.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.1.Y.E.2.	Var	Var	Yok	Yok
T.1.Y.E.3.	Var	Var	Yok	Var
T.1.Y.E.4.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.1.Y.E.5.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.1.Y.E.6.	Yok	Var	Yok	Yok
T.1.Y.E.7.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.1.Y.E.8.	Yok	Var	Yok	Yok
T.1.Y.E.9.	Var	Var	Yok	Yok
T.1.Y.E.10.	Var	Var	Yok	Yok
T.1.Y.E.11.	Var	Var	Yok	Var
T.1.Y.E.12.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.1.Y.E.13.	Var	Var	Yok	Var
T.1.Y.E.14.	Var	Var	Yok	Yok
T.1.Y.E.15.	Var	Var	Yok	Yok
TOPLAM	8	10	-	3

Tabloya göre, Dilimizin Zenginliği temasında yer alan 10 yazma etkinliğinde bilişsel stratejilerin en az bir boyutuna yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 5 yazma etkinliğinde ise bilişsel stratejilere yönelik herhangi bir boyuta yer verilmemiştir. Tema kapsamında bilişsel stratejilerden planlamaya 8, metin oluşturmaya 10 ve paylaşmaya 3 etkinlikte yer verilmiştir. Gözden geçirme çalışmasına yönelik ise herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki yazma etkinliklerinde düzenleme ve yeniden yapılandırma süreçlerine yer verilmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27. Bağımsızlık yolu temasında yer alan yazma etkinliklerindeki bilişsel stratejiler

Etkinliğin Kodu	Planlama	Metin Oluşturma	Gözden Geçirme	Paylaşma
T.2.Y.E.1.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.2.Y.E.2.	Yok	Var	Var	Yok
T.2.Y.E.3.	Var	Var	Yok	Yok
T.2.Y.E.4.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.2.Y.E.5.	Var	Var	Yok	Yok
T.2.Y.E.6.	Var	Var	Yok	Yok
T.2.Y.E.7.	Var	Var	Yok	Yok
T.2.Y.E.8.	Yok	Yok	Yok	Yok

T.2.Y.E.9.	Var	Var	Yok	Yok
T.2.Y.E.10.	Var	Var	Yok	Yok
T.2.Y.E.11.	Var	Var	Var	Var
T.2.Y.E.12.	Var	Var	Yok	Yok
T.2.Y.E.13.	Var	Var	Yok	Yok
TOPLAM	9	10	2	1

Tablo 27'ye göre, Bağımsızlık Yolu temasında yer alan 10 yazma etkinliğinde bilişsel stratejilerin en az bir boyutuna yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 3 yazma etkinliğinde ise bilişsel stratejilere yönelik herhangi bir boyuta yer verilmemiştir. Tema kapsamında bilişsel stratejilerden planlamaya 9, metin oluşturmaya 10, gözden geçirmeye 2 ve paylaşmaya ise 1 etkinlikte yer verilmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilerin tamamına yer verildiği ancak bilişsel stratejilerin boyutları açısından dengeli bir dağılım izlenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28. Farklı dünyalar temasında yer alan yazma etkinliklerindeki bilişsel stratejiler

Etkinliğin Kodu	Planlama	Metin Oluşturma	Gözden Geçirme	Paylaşma
T.3.Y.E.1.	Var	Var	Yok	Yok
T.3.Y.E.2.	Var	Var	Yok	Var
T.3.Y.E.3.	Var	Var	Yok	Yok
T.3.Y.E.4.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.5.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.6.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.7.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.8.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.9.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.10.	Yok	Var	Yok	Yok
T.3.Y.E.11.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.12.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.13.	Var	Var	Yok	Var
T.3.Y.E.14.	Var	Var	Yok	Yok
T.3.Y.E.15.	Yok	Var	Yok	Yok
T.3.Y.E.16.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.17.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.18.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.3.Y.E.19.	Var	Var	Yok	Var
T.3.Y.E.20.	Var	Var	Yok	Yok
TOPLAM	7	9	-	3

Tablo 28'e göre, Farklı Dünyalar temasında yer alan 9 yazma etkinliğinde bilişsel stratejilerin en az bir boyutuna yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 11 yazma etkinliğinde ise bilişsel stratejilere yönelik herhangi bir boyuta yer verilmemiştir. Tema kapsamında bilişsel stratejilerden planlamaya 7, metin oluşturmaya 9 ve paylaşmaya ise 3 etkinlikte yer verilmiştir. Gözden geçirme çalışmasına yönelik ise herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilere sınırlı ve dengesiz bir şekilde yer verildiği, düzenleme ve yapılandırma süreçlerine ise yer verilmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 29. İletişim ve sosyal ilişkiler temasında yer alan yazma etkinliklerindeki bilişsel stratejiler

Etkinliğin Kodu	Planlama	Metin Oluşturma	Gözden Geçirme	Paylaşma
T.4.Y.E.1.	Var	Var	Var	Var
T.4.Y.E.2.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.4.Y.E.3.	Var	Var	Var	Var
T.4.Y.E.4.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.5.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.6.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.7.	Var	Var	Var	Yok
T.4.Y.E.8.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.9.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.4.Y.E.10.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.11.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.12.	Var	Var	Yok	Var
T.4.Y.E.13.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.14.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.4.Y.E.15.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.16.	Var	Var	Yok	Var
T.4.Y.E.17.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.18.	Var	Var	Yok	Yok
T.4.Y.E.19.	Var	Var	Yok	Yok
TOPLAM	16	16	3	4

Tablo 29'a göre, İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında yer alan 16 yazma etkinliğinde bilişsel stratejilerin en az bir boyutuna yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 3 yazma etkinliğinde ise bilişsel stratejilere yönelik herhangi bir boyuta yer verilmemiştir. Tema kapsamında bilişsel stratejilerden planlamaya 16, metin oluşturmaya 16, gözden geçirmeye 3 ve paylaşmaya 4 etkinlikte yer verilmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilere önemli ölçüde yer verildiği ve süreç temelli yaklaşımın benimsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 30. Bilim ve teknoloji temasında yer alan yazma etkinliklerindeki bilişsel stratejiler

Etkinliğin Kodu	Planlama	Metin Oluşturma	Gözden Geçirme	Paylaşma
T.5.Y.E.1.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.2.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.3.	Var	Var	Yok	Var
T.5.Y.E.4.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.5.Y.E.5.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.6.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.7.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.5.Y.E.8.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.5.Y.E.9.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.10.	Var	Var	Yok	Yok

T.5.Y.E.11.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.12.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.13.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.14.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.15.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.5.Y.E.16.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.17.	Var	Var	Yok	Var
T.5.Y.E.18.	Var	Var	Yok	Yok
T.5.Y.E.19.	Var	Var	Yok	Yok
TOPLAM	15	15	-	2

Tablo 30'a göre, Bilim ve Teknoloji temasında yer alan 15 yazma etkinliğinde bilişsel stratejilerin en az bir boyutuna yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan 4 yazma etkinliğinde ise bilişsel stratejilere yönelik herhangi bir boyuta yer verilmemiştir. Tema kapsamında bilişsel stratejilerden planlamaya 15, metin oluşturmaya 15 ve paylaşmaya 2 etkinlikle yer verilmiştir. Gözden geçirme çalışmasına yönelik ise herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilere önemli ölçüde yer verildiği buna karşın düzenleme ve yapılandırma süreçlerinin ihmal edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 31. Lider ruhlar temasında yer alan yazma etkinliklerindeki bilişsel stratejiler

Etkinliğin Kodu	Planlama	Metin Oluşturma	Gözden Geçirme	Paylaşma
T.6.Y.E.1.	Var	Var	Var	Yok
T.6.Y.E.2.	Yok	Yok	Yok	Yok
T.6.Y.E.3.	Var	Var	Yok	Yok
T.6.Y.E.4.	Var	Var	Var	Var
T.6.Y.E.5.	Var	Var	Yok	Yok
T.6.Y.E.6.	Var	Var	Yok	Yok
T.6.Y.E.7.	Var	Var	Yok	Yok
T.6.Y.E.8.	Var	Var	Yok	Yok
T.6.Y.E.9.	Var	Var	Yok	Var
T.6.Y.E.10.	Var	Var	Yok	Var
T.6.Y.E.11.	Var	Var	Yok	Yok
T.6.Y.E.12.	Var	Var	Yok	Yok
TOPLAM	11	11	2	3

Tablo 31'e göre, Lider Ruhlar temasında yer alan 11 yazma etkinliğinde bilişsel stratejilerin en az bir boyutuna yer verildiği tespit edilmiştir. Temada yer alan sadece 1 yazma etkinliğinde bilişsel stratejilere yönelik herhangi bir boyuta yer verilmemiştir. Tema kapsamında bilişsel stratejilerden planlamaya 11, metin oluşturmaya 11, gözden geçirmeye 2 ve paylaşmaya 3 etkinlikte yer verilmiştir. Tablodan elde edilen veriler, bu temadaki yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilere önemli ölçüde yer verildiği ve süreç temelli yaklaşımın benimsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 6.sınıf Türkçe ders kitabında Dilimizin Zenginliği temasında 15, Bağımsızlık Yolu temasında 13, Farklı Dünyalar temasında 20, İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında 19, Bilim ve Teknoloji temasında 19 ve Lider Ruhlar temasında 12 olmak üzere toplamda 98 yazma etkinliğine yer verildiğini göstermektedir. Doğan (2025) tarafından yapılan araştırmada, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda MEB ve Yıldırım Yayınları tarafından hazırlanan 6.sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiş ve toplamda 47 yazma etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinlikleri sayısının, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 6.sınıf Türkçe ders kitaplarına göre belirgin bir biçimde arttığını göstermektedir. Bu bağlamda 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 6.sınıf Türkçe ders kitabının, önceki program doğrultusunda hazırlanan 6.sınıf Türkçe ders kitaplarına kıyasla yazma becerisine daha fazla ağırlık verdiği söylenebilir.

Araştırma çerçevesinde yazma yöntem ve tekniklerinin 6.sınıf Türkçe ders kitabı içerisindeki dağılımları incelendiğinde, Dilimizin Zenginliği temasında 9, Bağımsızlık Yolu temasında 10, Farklı Dünyalar temasında 12, İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında 15, Bilim ve Teknoloji temasında 13 ve Lider Ruhlar temasında 10 olmak üzere toplamda 69 yazma etkinliğinde yöntem ve tekniklere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu etkinlikler içerisinde yazma yöntem ve tekniği olarak en fazla güdümlü yazmaya (21) yer verildiği görülmektedir. Güdümlü yazma, öğrencilerin belirli bir konu hakkında sahip olduğu bilgi, duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde ifade etmelerini amaçlayan, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen bir yöntemdir. Öğretmen tarafından belli bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler (MEB,2006). Güdümlü yazma, öğrencilerin yazma kaygılarının azalmasına ve sahip olduğu bilgileri planlı, tutarlı ve etkili bir şekilde yazıya aktarmasına katkıda bulunur. Erdoğan (2024) tarafından yapılan araştırmada, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler yazma yöntem ve teknikleri açısından incelenmiş; toplam 195 yazma etkinliği tespit edilmiş ve en çok tercih edilen yöntemin kontrollü yazma (109) olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda ders kitabında yer alan yöntem ve tekniklerin kullanım durumlarının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Yazma yöntem ve tekniklerin kullanım durumları incelendiğinde güdümlü yazma için 21, kontrollü yazma için 12, yaratıcı yazma için 12, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma için 9, metin tamamlama için 8, not alma için 8, eleştirel yazma için 6, serbest yazma için 5, grupta yazma için 5, empati kurarak yazma için 5, özet çıkarma için 2, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma için 2 etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yöntem ve tekniklerin kullanım durumlarının temalara göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda 6.sınıf Türkçe ders kitabında 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 6.sınıf düzeyi için yer alan yazma yöntem ve tekniklerinin tamamına yer verildiği ve ders kitabının öğretim programıyla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Karaca ve Erdem (2019) gerçekleştirilen çalışmada, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda Anka Yayınevi tarafından hazırlanan 6.sınıf Türkçe

ders kitabını incelemiş ve etkinliklerde kullanılması hedeflenen yöntem ve tekniklerle programda 6.sınıf düzeyinde yer alan yöntem ve teknikler arasında uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir. Bu durum 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 6.sınıf Türkçe ders kitabının öğretim programı ile daha uyumlu ve tutarlı bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Erdoğan (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırma göz önünde bulundurulduğunda, yazma yöntem ve tekniklerinin 6.sınıf Türkçe ders kitabında 5.sınıf Türkçe ders kitabına göre daha dengeli dağılım gösterdiği görülmektedir. Paragraf türleri ve metin yapıları doğrultusunda yapılan incelemede, 6.sınıf Türkçe ders kitabında paragraf türleri olarak açıklama için 43, öyküleme için 24, betimleme için 13 ve tanıtmaya için 12 etkinliğin planlandığı belirlenmiştir. Metin yapıları olarak ise bilgilendirici için 47 ve öyküleyici için 24 etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Metin yapıları bakımından bilgilendirici metin yapısının daha sık tercih edilmesi, 6.sınıf düzeyinde öğrencilerin akademik ve bilgilendirici metin oluşturma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere öncelik verildiğini ortaya koymaktadır. Ders kitabı içerisindeki etkinlikler öğrencilerin bilgi aktarma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Öğretim programında yer alan paragraf türleri ve metin yapılarının tamamına ders kitabı içerisinde yer verilmiştir. Bu durum, 6.sınıf Türkçe ders kitabının metin yapıları ve paragraf türleri konusunda da öğretim programıyla uyumlu ve tutarlı bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Araştırmada 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları açısından da incelenmiştir. Söz konusu etkinliklerde en çok yer verilen öğrenme çıktılarının "yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme" (69) ve "yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme" (66) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin öğrencilerin yöntem ve teknik kullanma, yazma sürecine yönelik bilinçli kararlar alabilme ve içerik ile yapıyı yönetebilme becerilerini geliştirmeye odaklandığını göstermektedir. Araştırma kapsamında 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazmaya yönelik öğrenme çıktılarının tamamını kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karacaoğlu, Dağ ve Uzun (2021) tarafından yapılan araştırmada, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda Ekoyay Eğitim Yayıncılık tarafından hazırlanan 6.sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiş ve öğretim programında yer alan 7 kazanımın kitapta yer almadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 6.sınıf Türkçe ders kitabının öğrenme çıktıları kapsamında da önceki öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitabına göre öğretim programıyla daha tutarlı ve uyumlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır.

Yazma becerisinin değerlendirilmesi, farklı ölçütlerin ve değerlendirme yaklaşımlarının birlikte ele alınmasını gerektiren karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamızın bir başka alt probleminden hareketle 6.sınıf Türkçe ders kitabında yazma etkinliklerindeki değerlendirme uygulamaları da incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde, 17 öz değerlendirme, 5 ürün seçki dosyası (portfolyo) ve 2 akran değerlendirme uygulamasına yer verildiği belirlenmiştir. Bulgular, ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde değerlendirmenin ağırlıklı olarak öz değerlendirmeye gerçekleştirildiğini, alternatif değerlendirme uygulamalarına ise sınırlı

ölçüde yer verildiğini göstermektedir. Bu durum, yazma becerisinin çok boyutlu yapısı dikkate alındığında, değerlendirme süreçlerinin etkililiği açısından sınırlılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Değerlendirme sürecinde akran değerlendirme uygulamasından sadece iki kez yararlanılmasının, öğrencilerin yazma becerilerini geri bildirimler doğrultusunda geliştirme ve eleştirel düşünme fırsatlarının sınırlı kalmasına yol açtığı söylenebilir.

Geri bildirim, öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark edebilmeleri ve yazma süreçlerini daha etkili ve bilinçli bir şekilde yapılandırabilmeleri açısından önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin yazılı ürünlerine yönelik geri bildirimlerde bulunmalarını ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayan bir değerlendirme uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Özer (2024) yaptığı araştırmada, akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini tespit etmiştir. Aslanoğlu (2022) gerçekleştirdiği incelemede, akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin hem yazma becerilerinin gelişimi üzerinde hem yazma çalışmaları yapmaya yönelik tutum ve ilgileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda akran değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra yazmaya karşı motivasyon sağlanmasında da katkısı olduğu söylenebilir. Araştırmanın son alt problemi doğrultusunda 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilere yer verilme sıklığı incelenmiş; elde edilen bulgular yazma becerisinin geliştirilmesi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilerden metin oluşturmaya 71, planlamaya 66, paylaşmaya 16 ve gözden geçirmeye 7 etkinlikte yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, etkinliklerde yazma becerisinin metin oluşturma ve planlama boyutlarına ağırlık verildiğini ancak paylaşma ve gözden geçirme boyutlarının sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Gözden geçirme aşaması yazma becerisinin değerlendirme ve düzenleme süreçlerini içermektedir. Bu doğrultuda ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde süreç temelli bir yaklaşımın belirlendiği, buna karşılık yazıların değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesine yönelik aşamalara sınırlı düzeyde yer verildiği söylenebilir. Bilişsel stratejilerin paylaşma ve gözden geçirme aşamalarına sınırlı düzeyde yer verilmiş olması bu aşamaların yeterince desteklenmediğini düşündürmektedir. Karatay (2011) tarafından yapılan araştırmada, yazma çalışmalarının dört farklı aşamada incelenmesinin öğrencilerin her aşama hakkında yorum, eleştiri yapmasına ve eksikliklerini görmesine imkân tanıyacağını ifade etmiştir. Bu durum, 6.sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde bilişsel stratejilerin kullanımı noktasında bir sınırlılık olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak araştırmaya konu olan 6.sınıf Türkçe ders kitabının; yöntem ve teknik, öğrenme çıktıları, paragraf türleri ve metin yapıları, değerlendirme uygulamaları ve bilişsel stratejiler açısından 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile uyumlu ve tutarlı bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Ancak bilişsel stratejilerin aşamalarının dağılımı ile değerlendirme uygulamalarında bazı sınırlılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda 6.sınıf Türkçe ders kitabında, süreç temelli yazma yaklaşımının daha etkili uygulanabilmesi için paylaşma ve gözden geçirme aşamalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca akran değerlendirme uygulamaları ders kitabına daha sık kullanılacak şekilde entegre edilmeli ve alternatif değerlendirme uygulamalarına yer verilerek değerlendirme uygulamalarında çeşitlilik sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aslan, S., & Akın, Y. (2025). Türkçe Öğretmenlerinin Gözünden Yazma Eğitimi: Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 541-580.
- Aslanoğlu, A. E. (2022). Akran ve öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 179-196.
- Coşkun, H., & Narinç, F. N. (2018). 2017 Türkçe Öğretim Programı Esas Alınarak Hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma ve Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 409-427.
- Demir, S. B., & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473.
- Doğan, F. N. (2025). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1206-1224.
- Dragomir, I. A., & Niculescu, B. O. (2020). Different approaches to developing writing skills. *Land Forces Academy Review*, 25(3), 201-206.
- Erdoğan, Ö. (2024). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yöntem ve Teknikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(4).
- Göçer, A. (2014). Öğretmen Roller, Öğrenci Etkililiği ve Eğitim Kazanımları Bakımından Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 167-198.
- Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- John, J., & Kothari, R. G. (2019). Research trends in English writing skills: analysis, insights and reflections. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 10(1), 5-16.
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması1. *RumeliDE*, 61.
- Karaca, K. S., & Erdem, İ. (2024). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Doğrultusunda İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(4).
- Karacaoğlu, M. Ö., Dağ, M., & Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96-126.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029.
- Kılınç, H. H., & Yenen, E. T. (2020). Öğretim programlarıyla ilgili temel kavramlar. *Türkçe öğretim programları (ss. 1-16) içinde*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB, (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. Milli Eğitim Basımevi.
- Maden, S. (2011). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Yaz (ı) ma Eğitimi İle İlgili Düşünceleri ve "Yazının Usul-i Tedrisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.
- Müldür, M., & Çevik, A. (2020). Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Süreç Odaklı Yaklaşım Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 491-510.
- Özer, S. (2024). Akran Değerlendirme Uygulamalarının Üniversite Öğrencilerinin Yazma Becerisine ve Yazma Tutumuna Etkisi (Tez No. 880385) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, M. (2011). Yazma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, U. B. (2023). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 4.
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 8.

Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Perspektifler

yaz

yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com

ISBN: 978-625-8926-44-6



9

786258

926446