

TÜRKİYE VE DÜNYADA DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Aybike KELEŞ

yaz
yayınları

Türkiye ve Dünyada Dünya Dilleri ve Edebiyatları

Editör

Dr.Öğr.Üyesi Aybike KELEŞ

yaz
yayınları

2025

Türkiye ve Dünyada Dünya Dilleri ve Edebiyatları

Editör: Dr.Öğr.Üyesi Aybike KELEŞ

© 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 978-625-8678-19-2

Aralık 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

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

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Rusça Öğrenme Mobil Uygulamalarında Kullanıcı Deneyimleri: İçerik Analizi ile Memnuniyetsizlik, Şikayet ve Taleplerin Tematik Değerlendirilmesi.....	1
<i>Mahmut ÖNER</i>	
Turizm İşletmelerinde Servis Çalışanlarına Yönelik Rusça Dil Eğitimi: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Işığında Diyalogların Bilişsel Süreçlere Etkisi.....	18
<i>Mahmut ÖNER</i>	
Annie Ernaux'nun Boş Dolaplar Romanında Benlik Arayışı	41
<i>Cansu AVCI</i>	
Fragmented Identity and Disability: Reconciling the Multiple Selves in The Longest Journey by E. M. Forster	55
<i>Dilek TÜFEKÇİ CAN</i>	
Self-Realisation in A Room with a View by E. M. Forster	76
<i>Dilek TÜFEKÇİ CAN, Nurten BİRLİK</i>	
Making the Implicit Explicit: The Sexualisation of Male Characters in Jane Austen's Pride and Prejudice and Andrew Davies's 1995 BBC Adaptation	96
<i>Muhammed Metin ÇAMELİ</i>	

Family Across Borders: Motherhood and the Rebuilding of Family in Infinite Country By Patricia Engel	113
---	------------

Aybike KELEŞ

Anadolu'nun En Uzun Farsça Manzum Tefsîri: Edirne Müftüsü Fevzî Efendi'nin Kudsü'l-Mesnevî'si.....	126
---	------------

Çetin KASKA

"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."

RUSÇA ÖĞRENME MOBİL UYGULAMALARINDA KULLANICI DENEYİMLERİ: İÇERİK ANALİZİ İLE MEMNUNİYETSİZLİK, ŞİKAYET VE TALEPLERİN TEMATİK DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Mahmut ÖNER²

1. GİRİŞ

Dil öğrenimi, bireylerin kişisel gelişimlerinde, kültürel etkileşimlerinde ve profesyonel yaşamlarında temel bir rol oynamaktadır. Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde, birden fazla dilde iletişim kurabilme becerisi, bireylerin hem akademik hem de mesleki başarılarında belirleyici bir faktör hâline gelmiştir. Bu doğrultuda dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, özellikle yabancı dil öğrenimi alanında önemli bir dönüşümü beraberinde getirmiştir.

Mobil dil öğrenme uygulamaları, kullanıcılarına zaman ve mekândan bağımsız öğrenme olanağı sunarak, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme imkânı sağlamaktadır. Bu uygulamaların esnek ve erişilebilir yapısı, yoğun iş veya eğitim temposuna sahip bireyler için cazip bir alternatif oluşturmaktadır. Bununla birlikte, kullanıcıların bu uygulamalara yönelik memnuniyet düzeyi, uygulamaların başarısını doğrudan etkilemektedir. Kullanıcı deneyiminden kaynaklanan

¹ Bu çalışma, Uluslararası Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresinde (24-26 Ekim 2024, Sinop) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğr. Gör. Dr., Sinop Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ORCID: 0000-0003-0156-4177.

memnuniyetsizlikler hem uygulamaların popülaritesini hem de sürdürülebilirliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Rusça gerek kültürel gerekse jeopolitik açıdan önemli bir dil olarak, öğrenenlere geniş bir iletişim ve iş birliği alanı sunmaktadır. Ancak dilin yapısal karmaşıklığı, Kiril alfabesi ve zengin morfolojik yapısı, öğrenenler açısından çeşitli güçlükler doğurmaktadır. Bu bağlamda mobil uygulamalar, öğrenme sürecini destekleyen etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, Rusça öğrenmeye yönelik mobil uygulamalarda kullanıcı deneyimi odaklı akademik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Literatürde, İngilizce, İspanyolca ve diğer yaygın dillerde mobil öğrenme uygulamalarına yönelik kullanıcı deneyimi ve memnuniyetine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (ör. Shobonova & Koroleva, 2019; Ponomarev, 2024). Ancak Rusça öğrenmeye yönelik mobil uygulamalarda kullanıcı temelli tematik analizlerin sayısı oldukça sınırlıdır.

Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla, Google Play Store'da yer alan Rusça öğrenme odaklı mobil uygulamalara ilişkin kullanıcı yorumlarını incelemektedir. Çalışmanın temel amacı, kullanıcıların memnuniyetsizlik, şikâyet ve beklentilerini tematik olarak sınıflandırarak uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma, mobil öğrenme uygulamalarında yapay zekâ destekli kişiselleştirme, reklam yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi güncel konuların kullanıcı deneyimine etkisini dolaylı biçimde değerlendirmeyi de hedeflemektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma; (1) Rusça öğrenmeye yönelik mobil uygulamaların kullanıcı deneyimi bağlamında sistematik olarak analiz edilmesi, (2) kullanıcı geri bildirimlerine dayalı tematik bir model önerilmesi ve (3) uygulama geliştiricilere yönelik somut iyileştirme önerileri sunulması bakımından literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Mobil dil öğrenme uygulamaları, son yıllarda yabancı dil öğrenme süreçlerinde giderek daha önemli bir araç hâline gelmiştir. Bu uygulamalar, kullanıcıya zaman ve mekândan bağımsız öğrenme olanağı sunarak, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini mümkün kılmaktadır. Potemkina ve arkadaşları (2020), farklı kültürel geçmişe sahip kullanıcıların uygulama tercihlerinde dilsel ihtiyaçların ve kültürel özelliklerin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, kullanıcı deneyimlerinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda kültürel bağlamdan da etkilendiğini göstermektedir.

Mobil öğrenme literatüründe, oyunlaştırma, kişiselleştirilmiş içerik ve etkileşimli modüller kullanıcı motivasyonunu artıran başlıca faktörler olarak öne çıkmaktadır. Voronkova (2014) tarafından incelenen LinguaLeo, Duolingo ve Busuu gibi popüler uygulamalar, eğlenceli ve etkileşimli öğrenme ortamları sağlamasına rağmen; içerik eksiklikleri ve teknik hatalar kullanıcı memnuniyetini olumsuz etkilemektedir. Benzer biçimde Shobonova ve Koroleva (2019), oyunlaştırılmış yapının motivasyonu artırdığını, ancak teknik ve pedagojik sınırlılıkların deneyimi zayıflattığını belirtmiştir. Bu bulgular, dil öğrenme uygulamalarının yalnızca pedagojik değil, teknik yönden de kullanıcı odaklı bir tasarıma ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Mobil teknolojilerin eğitimdeki rolü, esneklik ve erişilebilirlik boyutlarıyla kullanıcı deneyimini güçlendirmektedir. Titova (2012), mobil öğrenme teknolojilerinin eğitsel bağlamda kalıcı ve etkili bir araç hâline gelebilmesi için yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda teknik altyapının da güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer biçimde, Zagumennikova (2022), mobil öğrenme uygulamalarında erişilebilirlik ve kullanıcı dostu arayüz

tasarımının kullanıcı memnuniyetini artıran temel unsurlar arasında yer aldığını belirtmiştir. Nikolayeva ve Kotlyarenko (2023) ise mobil teknolojilerin yabancı dil öğretimine entegrasyon sürecinde teknik altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve içerik geliştirme zorluklarının uygulama etkinliğini sınırladığını ifade etmiştir. Bu bulgular, mobil öğrenme ortamlarında kullanıcı deneyimini geliştirmek için teknik ve pedagojik desteklerin eşzamanlı olarak güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yapay zekâ destekli kişiselleştirme, son yıllarda mobil öğrenme alanında öne çıkan bir başka gelişim alanıdır. Ponomarev (2024), yapay zekâ teknolojilerinin kullanıcı davranışlarını analiz ederek içerik ve arayüzleri kişiselleştirdiğini; bu sayede kullanıcı etkileşimi ve öğrenme sürecinin verimliliğinin arttığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Temizkan (2022), kullanıcı yorumlarına dayalı analizinde hizmet kalitesi ve uygulama kullanılabilirliğinin mobil uygulamalarda kullanıcı memnuniyetini belirleyen temel faktörler olduğunu belirtmiş; kullanıcı dostu arayüz eksikliklerinin ve yetersiz destek hizmetlerinin deneyimi olumsuz etkilediğini göstermiştir.

Literatürde, mobil uygulamaların pedagojik katkısı sıklıkla vurgulanmaktadır. Drigina (2018), mobil teknolojilerin öğrenme sürecini daha erişilebilir, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş hâle getirdiğini belirterek, bu araçların dil öğretiminde pedagojik açıdan önemli bir potansiyel sunduğunu vurgulamıştır. Mayev ve Jiltsov (2021), oyunlaştırılmış mobil uygulamaların öğrenenlerin ilgisini artırarak düzenli kullanım alışkanlığı geliştirdiğini ve bu yolla kullanıcı bağlılığını güçlendirdiğini belirtmiştir. Doktorov, Sidorova ve Dmitriyeva (2023) ise çocuklara yönelik hikâye temelli uygulamaların dil öğrenimini kültürel ve çevresel bağlamlarla ilişkilendirme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, kullanıcı

yaş ve düzeyine göre uyarlanmış pedagojik tasarımların önemini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, kullanıcı memnuniyetini belirleyen unsurlar arasında erişim kolaylığı, veri güvenliği ve reklam politikaları da dikkat çekmektedir. Akbolat, Yıldırım ve Amarat'ın (2018) çalışması, mobil sağlık uygulamalarına ilişkin kullanıcı yorumlarını incelemiş ve kişisel veri güvenliği konusundaki belirsizliklerin kullanıcı memnuniyetini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Çalışma, şeffaf veri politikaları ve güvenilir sistem altyapısının, kullanıcı güveninin ve memnuniyetinin sürdürülebilirliği açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Tüm bu çalışmaların ortak noktası, kullanıcı deneyiminin çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermesidir. Teknik altyapı, pedagojik tasarım, reklam politikaları, veri güvenliği ve içerik kalitesi birbirini tamamlayan unsurlar olarak kullanıcı memnuniyetini belirlemektedir. Bununla birlikte, Rusça öğrenmeye yönelik mobil uygulamalar bağlamında yapılan çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, kullanıcı yorumlarından elde edilen nitel veriler aracılığıyla Rusça öğrenme uygulamalarının problem alanlarını tematik olarak analiz eden öncü bir çalışma niteliği taşımaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tematik içerik analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Bu yaklaşım, kullanıcı yorumlarında yer alan anlamlı örüntüleri belirleyerek kullanıcı deneyimlerine ilişkin kavramsal temalar ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Tematik analiz, Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen altı aşamaya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin okunması ve ön kodlamaların oluşturulması;
2. Kodların temalara ayrılması;
3. Temaların gözden geçirilmesi;
4. Temaların adlandırılması ve tanımlanması;
5. Bulguların sistematik biçimde raporlanması.

Bu yöntem, kullanıcı geri bildirimlerinden doğrudan anlam çıkarma olanağı tanıdığı için mobil öğrenme araştırmalarında sıkça tercih edilmektedir.

3.2. Veri Kaynağı ve Örneklem

Araştırmanın veri kaynağını, Google Play Store’da yer alan Rusça öğrenme odaklı mobil uygulamalara yapılan kullanıcı yorumları oluşturmaktadır. Evreni, 10.000’in üzerinde indirilme sayısına sahip uygulamalar kapsamaktadır. Çalışma kapsamında, 04.10.2024 tarihine kadar paylaşılan 1–3 yıldız aralığındaki toplam 497 kullanıcı yorumu incelenmiştir. Bu yorumların seçilme nedeni, olumsuz deneyimlerin uygulamalardaki geliştirilmesi gereken alanları daha net biçimde yansıtmasıdır.

Araştırma kapsamında ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 11 mobil uygulama incelenmiştir. Uygulama seçimi ve veri toplama süreci, ölçüt örnekleme yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Ölçüt olarak; (a) Rusça öğretimi amacı taşıması, (b) en az 10.000 indirme sayısına sahip olması ve (c) yorumlarının kamuya açık biçimde erişilebilir olması koşulları dikkate alınmıştır.

3.3. Veri Analizi

Toplanan kullanıcı yorumları, nitel veri analizi yazılımı desteğiyle sistematik biçimde kodlanmıştır. İlk aşamada veriler satır satır incelenmiş, benzer ifadeler gruplanarak kodlar oluşturulmuştur. Ardından bu kodlar anlam benzerliklerine göre birleştirilmiş ve sekiz temaya ulaşılmıştır:

1. Ücretlendirme ve premium erişim sorunları
2. Reklam yoğunluğu
3. Teknik aksaklıklar
4. Öğretim yöntemi ve içerik kalitesi
5. Kullanıcı deneyimi ve arayüz tasarımı
6. Dil öğrenimine özgü ihtiyaçlar
7. Reklam-içerik dengesi
8. İleri düzey içerik eksikliği

Kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yürütülmüş, kodlayıcılar arası uyum Cohen's $\kappa = 0.78$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, “yüksek uyum” düzeyine karşılık gelmektedir.

3.4. Etik İlkeler

Araştırmada yalnızca kamuya açık kullanıcı yorumları kullanılmış, kişisel veriler ve kullanıcı kimlikleri anonimleştirilmiştir. Platform kullanım koşulları gözetilmiş, çalışma etik kurallara uygun biçimde yürütülmüştür.

4. BULGULAR

Kullanıcı yorumlarının tematik analizi sonucunda, Google Play Store'da yer alan 11 Rusça öğrenme uygulamasına ilişkin veriler incelenmiş ve kullanıcıların memnuniyetsizlik, şikâyet ve talepleri sekiz ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar, kullanıcı deneyimini etkileyen pedagojik, teknik ve tasarımsal unsurları kapsamaktadır.

4.1. Ücretlendirme ve Premium Erişim Sorunları

Kullanıcıların önemli bir bölümü, uygulamalardaki ücretli içerik oranının yüksekliğinden ve ücretsiz sürümlerin kısıtlı

olmasından memnuniyetsizlik bildirmiştir. Premium üyelik satın alan kullanıcılar, zaman zaman erişim hatalarıyla karşılaştıklarını ve ücret iadesinde zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, fiyatlandırma politikalarının şeffaf olmaması, kullanıcı güvenini zedeleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu tema, kullanıcıların uygulamaları sürdürülebilir biçimde kullanmalarının ekonomik erişimle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

4.2. Reklam Yoğunluğu

Reklamların sıklığı ve süresi, kullanıcıların öğrenme sürecini olumsuz etkileyen başlıca faktörlerden biridir. Reklamların ders esnasında çıkması, dikkat dağınıklığına ve motivasyon kaybına yol açmaktadır. Katılımcıların bir bölümü, reklamların kapatılabilmesi için daha fazla ücretsiz seçenek talep etmiş; diğer bir bölümü ise reklam-içerik dengesinin makul seviyede tutulması gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle video reklamların ders ortasında çıkması, dikkat dağınıklığına ve uygulamayı bırakma eğilimine neden olmaktadır.

4.3. Teknik Aksaklıklar

Uygulamaların yüklenmesi, açılması veya çalışması sırasında yaşanan teknik aksaklıklar, kullanıcı memnuniyetini önemli ölçüde azaltmaktadır. Yorumlarda özellikle uygulama donmaları, hata mesajları ve ses modüllerinde yaşanan problemler öne çıkmıştır. Sesin bazı derslerde çalışmaması ya da dengesiz biçimde sunulması, öğrenme akışını kesintiye uğratmaktadır. Kullanıcı yorumları, teknik kararlılığın dil öğrenme motivasyonu için kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. Öğretim Yöntemleri ve İçerik Kalitesi

Birçok kullanıcı, uygulamalardaki öğretim yaklaşımını yüzeysel bulmakta ve “ezberci” bir yapıda olduğunu

belirtmektedir. Özellikle Kiril alfabesinin yeterince öğretilmemesi, dilbilgisi konularının sınırlı sunulması ve konuşma pratiği imkânının olmaması sıkça eleştirilmiştir. Kullanıcılar, sadece kelime ezberletmeye dayalı yöntemlerin kalıcı öğrenme sağlamadığını vurgulamakta; uygulamalardan dilbilgisi açıklamaları, diyalog örnekleri ve bağlamsal öğrenme özellikleri beklemektedir.

4.5. Kullanıcı Deneyimi ve Arayüz Tasarımı

Arayüzlerin karmaşık ve kullanıcı dostu olmaması, öğrenme sürecini zorlaştıran önemli bir unsurdur. Kullanıcılar, özellikle oturum açma sorunları, otomatik başlatma özellikleri ve yönlendirme eksikliklerinden şikâyet etmektedir. Bazı yorumlarda, arayüz tasarımının gereksiz derecede yoğun olduğu, ilerleme takibinin net olmadığı ve bu durumun motivasyonu azalttığı ifade edilmiştir. Bu bulgu, tasarım ergonomisinin dil öğrenme başarısı üzerinde dolaylı fakat güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.6. Dil Öğrenimine Özgü İhtiyaçlar (Telaffuz, Pratik, Alfabe Öğretimi)

Kullanıcılar, özellikle telaffuz doğrulama, sesli tekrar ve pratik modüllerinin eksikliğini dile getirmiştir. Ayrıca, Kiril alfabesinin temel öğrenme adımlarında yeterince desteklenmemesi yeni başlayanlar için önemli bir engel olarak görülmektedir. Kullanıcılar, öğrendikleri kelimeleri bağlam içinde kullanabilecekleri örnek cümleler ve test araçları talep etmektedir. Bu tema, uygulamaların pedagojik olarak yalnızca “bilgi sunma” değil, aynı zamanda “aktif üretim” sürecini desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

4.7. Reklam-İçerik Dengesi

Kullanıcı yorumlarında, ücretsiz içeriklerin artmasıyla reklam sıklığının da artması arasındaki dengesizlik dikkat

çekmiştir. Bazı kullanıcılar reklamları kabul edilebilir bulurken, bazıları öğrenme deneyiminin sekteye uğradığını ifade etmiştir. Bu durum, geliştiricilerin hem gelir modeli hem kullanıcı memnuniyeti arasında bir denge kurmaları gerektiğini göstermektedir. Reklamların belirli sınırlar içinde tutulması, kullanıcı bağlılığını korumada belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

4.8. İleri Seviye İçerik Eksikliği

Birçok uygulamanın yalnızca başlangıç seviyesine odaklandığı, ileri düzeyde içerik veya dilsel derinlik sağlamadığı görülmüştür. İleri seviye kullanıcılar, uygulamaların tekrar eden basit içerikler sunduğunu ve yeni materyal bulmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu eksiklik, uzun vadeli kullanıcı bağlılığını azaltan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Geliştiricilerin, öğrenme sürekliliğini desteklemek için kademeli zorluk düzeyleri içeren modüller geliştirmeleri önerilmektedir.

4.9. Tematik Dağılım

Elde edilen verilerin tematik dağılımı aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tema	Kullanıcı Görülme Oranı (%)	Yorumlarında
Reklam yoğunluğu	27	
Ücretlendirme ve premium erişim	21	
Teknik aksaklıklar	18	
Öğretim yöntemi ve içerik kalitesi	12	
Kullanıcı deneyimi ve arayüz tasarımı	8	
Dil Öğrenimine Özgü İhtiyaçlar (Telaffuz, Pratik, Alfabe Öğretimi)	5	
Reklam-İçerik dengesi	5	
İleri seviye içerik eksikliği	4	

Bu dağılım, kullanıcıların öncelikle reklam yoğunluğu (%27), ücretlendirme ve premium erişim sorunları (%21) ve teknik aksaklıklar (%18) konularında yoğun memnuniyetsizlik

bildirdiklerini göstermektedir. Diğer temalar daha düşük oranlarda dile getirilmiş olsa da özellikle öğretim yöntemi ve içerik kalitesi (%12) ile kullanıcı deneyimi ve arayüz tasarımı (%8) konularında bildirilen eleştiriler, uygulamaların pedagojik yeterliliği ve kullanılabilirliği açısından önemli geliştirme alanlarına işaret etmektedir. “Reklam-içerik dengesi” ve “ileri düzey içerik eksikliği” temalarının görece düşük oranlara sahip olmasına rağmen, bu konular kullanıcıların uzun vadeli bağlılık ve öğrenme doyumu açısından kritik öneme sahiptir.

4.10. Genel Değerlendirme

Elde edilen bulgular, kullanıcıların mobil dil öğrenme uygulamalarına yönelik beklentilerinin çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, yalnızca hatasız çalışan bir sistem değil, aynı zamanda pedagojik olarak anlamlı, erişilebilir ve kişiselleştirilebilir bir öğrenme ortamı talep etmektedir. Bulgular, geliştiriciler için kullanıcı geri bildirimlerinin ürün geliştirme sürecinde dikkate alınması gereken stratejik bir veri kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, mobil dil öğrenme uygulamalarına yönelik önceki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmekle birlikte, Rusça öğrenme bağlamında özgün katkılar sunmaktadır. Literatürde, kullanıcı memnuniyetini etkileyen unsurlar arasında uygulamaların teknik işlevselliği, kullanıcı dostu arayüz tasarımı ve pedagojik içerik kalitesi öne çıkmaktadır.

Zagumennikova (2022), mobil öğrenme uygulamalarının değerlendirilmesinde teknik, didaktik ve ergonomik kriterlerin belirleyici olduğunu; özellikle erişilebilirlik, kullanıcı arayüzünün işlevselliği ve pedagojik etkileşim düzeyinin

kullanıcı deneyimini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, mevcut çalışmada tespit edilen reklam yoğunluğu, ücretlendirme ve teknik aksaklık gibi sorun alanları, Zagumennikova'nın tanımladığı teknik ve pedagojik kalite boyutlarıyla örtüşmektedir.

Elde edilen bulgular, kullanıcı deneyiminin yalnızca teknik yeterlilikle değil, öğretim tasarımı ve içerik kişiselleştirmesiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Ponomarev (2024), yapay zekâ teknolojilerinin kullanıcı davranışlarını analiz ederek bireysel öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına göre içerikleri uyarladığını, bunun da öğrenme sürecinin verimliliğini artırdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, dil öğrenme uygulamalarının yalnızca bilgi aktaran değil, kullanıcı etkileşimini destekleyen uyarlanabilir öğrenme ekosistemleri hâline gelmesi gerekmektedir.

Reklam yoğunluğuna ilişkin bulgular, literatürde mobil uygulamalarda kullanıcı deneyimini etkileyen dikkat dağınıklığı ve motivasyon kaybı unsurlarıyla paralellik göstermektedir. Her ne kadar Temizkan (2022) doğrudan reklam yoğunluğunu ele almamış olsa da, kullanıcı dostu tasarım ve hizmet kalitesinin kullanıcı memnuniyeti üzerindeki belirleyici rolünü vurgulayarak, tasarım temelli kullanıcı odaklılık açısından benzer bir yaklaşım sunmaktadır. Bu araştırma ise, reklamların yalnızca rahatsız edici unsurlar değil, öğrenme akışını kesintiye uğratan bilişsel engeller olarak işlev gördüğünü ortaya koyarak literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Teknik sorunlara ilişkin bulgular, mobil öğrenme uygulamalarının başarısında teknik yeterlilik, sistem kararlılığı ve erişilebilirlik gibi unsurların belirleyici rolünü vurgulayan Zagumennikova'nın (2022) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kullanıcıların donma, ses kaybı ve oturum hataları gibi problemleri sıkça bildirmesi, teknik kararlılığın kullanıcı

bağlılığını sürdürebilmek açısından kritik önem taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle geliştiricilerin, yalnızca pedagojik yeniliklere değil, aynı zamanda düzenli bakım, güncelleme ve hata giderme süreçlerine de öncelik vermeleri gerekmektedir.

Bu çalışma ayrıca, mobil dil öğrenme uygulamalarında pedagojik içeriğin derinliği ile kullanıcı memnuniyeti arasındaki bağı da vurgulamaktadır. Alfabe öğretimi, telaffuz kontrolü ve ileri düzey materyal eksikliği gibi konular, kullanıcıların “öğrenme doyumu” üzerinde doğrudan etkili görülmektedir. Bu bulgu, uygulama tasarımında kademeli öğrenme ve bağlamsal içerik zenginliği ilkelerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, mobil dil öğrenme uygulamalarının başarısı, kullanıcı merkezli tasarım, teknik kararlılık ve pedagojik anlamlılık arasında kurulacak dengeye bağlıdır. Geliştiricilerin kullanıcı geri bildirimlerini yalnızca şikâyet olarak değil, tasarım sürecinin stratejik girdileri olarak değerlendirmeleri önerilmektedir. Böylece uygulamalar, kullanıcı memnuniyetini artırmanın ötesinde, sürdürülebilir bir dijital öğrenme ekosistemi oluşturma potansiyeline sahip olacaktır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Rusça öğrenmeye yönelik mobil uygulamalarda kullanıcı deneyimini etkileyen temel faktörleri belirleyerek, bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmuştur. Bulgular, kullanıcıların en sık dile getirdiği sorunların reklam yoğunluğu, ücretlendirme politikaları ve teknik aksaklıklar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretim yöntemleri, arayüz tasarımı, telaffuz ve alfabe öğretimi gibi pedagojik unsurların da kullanıcı memnuniyetinde belirleyici rol oynadığı görülmüştür. Bu bulgular, mobil dil öğrenme uygulamalarının yalnızca

teknolojik olarak değil, pedagojik açıdan da yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

6.1. Geliştiricilere Yönelik Öneriler

Mobil dil öğrenme uygulamalarının sürdürülebilir başarısı, kullanıcı deneyiminin bütüncül biçimde ele alınmasına bağlıdır. Öncelikle, reklam sıklığı ve konumlandırması, öğrenme sürecini kesintiye uğratmayacak biçimde optimize edilmelidir. Kullanıcılara reklamları sınırlama veya kapatma seçeneği sunmak, uygulamaya yönelik güven ve bağlılığı artıracaktır.

Bunun yanı sıra, kullanıcı dostu arayüz tasarımları geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Basit, erişilebilir ve yönlendirici arayüzler, kullanıcıların uygulamada daha uzun süre kalmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, düzenli teknik güncellemeler ve hata giderme süreçleri, kullanıcıların uygulamaya olan güvenini koruyacaktır.

Pedagojik açıdan, uygulamaların yalnızca kelime ezberletmeye dayalı değil, etkileşimli ve bağlamsal öğrenme fırsatları sunan yöntemlerle desteklenmesi gerekmektedir. Telafluz kontrolü, diyalog temelli alıştırmalar ve pratik test modülleri, kullanıcıların aktif katılımını teşvik edecektir. Son olarak, ileri seviye kullanıcılar için kapsamlı içerikler sunulması, öğrenme sürekliliği ve kullanıcı bağlılığını güçlendirecektir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma, yalnızca Google Play Store yorumlarını temel aldığı için belirli sınırlılıklara sahiptir. Kullanıcı deneyiminin daha kapsamlı biçimde anlaşılabilmesi için gelecekte yapılacak araştırmalarda Apple App Store, Huawei AppGallery gibi farklı platformlardaki kullanıcı geri bildirimlerinin de analiz edilmesi önerilmektedir.

Ayrıca, bu çalışmada yalnızca 1–3 yıldız arası düşük derecelendirmeler incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalar,

yüksek puanlı kullanıcı yorumlarını da dahil ederek, olumlu deneyimlerin hangi faktörlerden kaynaklandığını ortaya koyabilir. Böylece kullanıcı memnuniyetini artıran unsurlar, modelleme çalışmalarıyla desteklenebilir.

Nitel bulguların nicel verilerle desteklendiği karma yöntemli çalışmalar, kullanıcı memnuniyetini etkileyen faktörlerin göreceli önemini ortaya koymada yararlı olacaktır. Özellikle yapay zekâ destekli kişiselleştirme, öğrenme analitiği ve öğrenen özerkliği kavramları, gelecekteki araştırmalarda derinlemesine incelenmesi gereken alanlardır.

6.3. Sonuç

Genel olarak, bu çalışma mobil dil öğrenme uygulamalarında kullanıcı deneyiminin teknik, pedagojik ve tasarımsal boyutlarını bütüncül biçimde ele almıştır. Bulgular, kullanıcıların beklentilerinin yalnızca teknolojik yeterlilikle sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğretimsel kalite, erişilebilirlik ve reklam politikaları gibi unsurların da öğrenme sürecinin başarısını belirlediğini ortaya koymuştur.

Dolayısıyla, geliştiricilerin kullanıcı geri bildirimlerini sistematik biçimde analiz ederek uygulamalarını kullanıcı merkezli bir yaklaşımla yeniden tasarlamaları hem kullanıcı memnuniyetini hem de uygulamaların sürdürülebilirliğini artıracaktır. Bu çalışma, mobil öğrenme ekosisteminde kullanıcı temelli geliştirmenin önemini vurgulayan öncü bir adım niteliğindedir.

Yazarın Notu

Bu çalışma, Uluslararası Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresinde (24-26 Ekim 2024, Sinop) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akbolat, M., Yıldırım, Y., & Amarat, M. (2018). Hastane mobil sağlık uygulamalarına yönelik kullanıcı yorumlarının içerik analiziyle incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 21(4), 675–692.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Doktorov, A. A., Sidorova, A. A., & Dmitriyeva, O. N. (2023). Razrabotka mobilnogo prilozheniya dlya izucheniya angliyskogo yazyka na osnove skazki o Kolymane. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2(99), 196–199.
- Drigina, M. V. (2018). K voprosu ispolzovaniya mobilnykh tekhnologiy dlya izucheniya inostrannogo yazyka. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 7(3[24]), 317–321.
- Mayev, I. A., & Jiltsov, V. A. (2021). K voprosu ob ispolzovanii uchebno-igrovyykh mobilnykh prilozheniy kak vida trenazhyora v obuchenii russkomu yazyku. *Filologicheskiy klass*, 26(1), 293–307.
- Nikolayeva, Ye. A., & Kotlyarenko, Yu. Yu. (2023). Osobennosti i perspektivy vnedreniya mobilnykh tekhnologiy v protsess obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 12(1), 281–287.
- Ponomarev, Y. V. (2024). Ispolzovaniye iskusstvennogo intellekta dlya uluchsheniya polzovatelskogo opyta v mobilnykh prilozheniyakh. *International Journal of Innovation Science*, 2, 54–59.
- Potemkina, T. V., Bondareva, L. V., Novoselova, S. Yu., & Shevechkova, M. (2020). Analiz predpochteniy studentov pri vybore mobilnykh prilozheniy dlya izucheniya

russskogo yazyka kak inostrannogo. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 6(48), 220–233.

Shobonova, L. Yu., & Koroleva, O. V. (2019). Ispolzovaniye mobilnykh prilozheniy pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 65(2), 280–284.

Temizkan, V. (2022). Toplum 5.0 bağlamında işbirlikçi tüketimin değerdendirilmesi: Airbnb mobil uygulamasına yönelik kullanıcı yorumlarının değerdendirilmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 15(4), 1420–1438.

Titova, S. V. (2012). Mobilnoye obucheniye segodnya: Strategii i perspektivy. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 1, 9–23.

Voronkova, Yu. V. (2014). Ispolzovaniye mobilnykh prilozheniy dlya izucheniya inostrannykh yazikov. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*, 31, 48–51.

Zagumennikova, N. V. (2022). Mobilnoye obucheniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: Klassifikatsiya, obzor vozmozhnostey mobilnykh prilozheniy. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*, 4, 109–120.

TURİZM İŞLETMELERİNDE SERVİS ÇALIŞANLARINA YÖNELİK RUSÇA DİL EĞİTİMİ: YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ IŞIĞINDA DİYALOGLARIN BİLİŞSEL SÜREÇLERE ETKİSİ¹

Mahmut ÖNER²

1. GİRİŞ

Turizm sektörü, farklı kültürlerden gelen bireylerin yoğun biçimde etkileşimde bulunduğu, hizmet kalitesinin doğrudan iletişim becerilerine bağlı olduğu bir çalışma alanıdır. Bu bağlamda, çalışanların yabancı dil yeterlikleri yalnızca bireysel gelişimlerinin değil, aynı zamanda işletmelerin rekabet gücünün de belirleyici unsurlarından biri hâline gelmiştir. Dil öğretiminde bilişsel hedeflerin davranışa dönüştürülmesi, öğrenenin dili iletişimde işlevsel biçimde kullanmasını sağlayarak hizmet kalitesine katkıda bulunur (Biçer, 2019).

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin küresel ortama uyum sağlayabilmeleri, kültürler arası etkileşim kurabilmeleri ve profesyonel yaşamlarında daha etkin roller üstlenebilmeleri açısından temel bir beceridir. Bu nedenle, turizm sektöründe görev yapan çalışanların yabancı dil öğrenimi, sadece iletişimsel değil, aynı zamanda bilişsel bir süreç olarak da değerlendirilmelidir (Sultanova, 2019). Dil öğrenme süreci, bireyin bilgiyi hatırlama, anlamlandırma, uygulama, analiz etme,

¹ Bu çalışma, Uluslararası Karadeniz Eğitim Araştırmaları Kongresinde (24-26 Ekim 2024, Sinop) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğr. Gör. Dr., Sinop Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ORCID: 0000-0003-0156-4177.

değerlendirme ve yaratma gibi çok katmanlı zihinsel etkinlikleri kapsayan bilişsel bir yapı içinde gerçekleşir (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Bu çerçevede, Bloom Taksonomisi'nin öğretim hedeflerini yapılandırmadaki sistematik yaklaşımı, çağdaş eğitim anlayışının temel dayanaklarından biri haline gelmiştir. Soltanbekova (2023), Bloom temelli öğretim süreçlerinin öğrenme hedefleriyle davranışlar arasında tutarlılık sağladığını ve öğretim etkinliklerinin bilişsel aşamalara göre planlanmasının öğrenme kalitesini artırdığını belirtmektedir.

Günümüzde yabancı dil öğretimi yaklaşımları, salt bilgi aktarımına dayalı yöntemlerden uzaklaşarak, öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren modeller üzerine yoğunlaşmaktadır (Doroshka, 2012). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi de öğrenmeyi sadece bilgi edinimi değil, aynı zamanda bilgiyi işleme, yeniden yapılandırma ve yaratıcı biçimde kullanma süreci olarak ele almaktadır (Sukhareva, 2021). Kabysheva (2023) da benzer biçimde, Bloom Taksonomisi'nin iki boyutlu yapısının (bilgi türleri ve bilişsel süreçler) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve öğretmen eğitiminde bilişsel farkındalık kazandırdığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, dil öğretiminde öğrencilerin yalnızca kelime veya dilbilgisi kalıplarını ezberlemesini değil, bunları yeni iletişimsel durumlarda anlamlı biçimde kullanmalarını da hedeflemektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretim materyallerinin yalnızca dilsel içerikleriyle değil, aynı zamanda öğrenenleri hangi düzeyde bilişsel etkinliğe yönlendirdiğiyle değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Alyabysheva & Veryayev, 2020). Öğrenme görevlerinin yapısı ve kullanılan eylem fiilleri, öğrencinin hangi bilişsel düzeyde düşündüğünü belirlemede önemli bir göstergedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin Bloom taksonomisine göre incelenmesi,

dil öğrenme sürecinin derinliğini ve pedagojik etkinliğini ortaya koymada etkili bir yöntem sunmaktadır (Ivanova, 2020; Zabolotskikh, 2023).

Turizm sektörü çalışanlarına yönelik dil öğretim materyalleri, genellikle belirli hizmet bağlamlarına dayalı diyaloglar, rol oyunları ve pratik uygulama örneklerinden oluşur. Bu materyaller, çalışanların mesleki iletişim becerilerini geliştirmeye ve öğrendiklerini iş ortamında doğrudan kullanabilmelerine olanak tanır (Yazgan & Oktay, 2022). Ancak bu tür kaynakların etkili olabilmesi için, yalnızca dilsel doğruluğa değil, aynı zamanda öğrenenin bilişsel süreçlerine hitap edebilmesine de özen gösterilmelidir.

Bu çalışmanın inceleme materyali, S. A. Havronina, L. A. Harlamova ve İ. V. Kaznışkina tarafından hazırlanan *Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı (Практический курс русского языка для работников сервиса)* adlı, turizm sektöründe görev yapan çalışanlara yönelik hazırlanmış, iletişim temelli ve mesleki içerikli bir kaynaktır. Kitap, çalışanların iş ortamında karşılaştıkları durumlara uygun diyaloglar aracılığıyla hem iletişimsel hem de bilişsel gelişimlerini desteklemektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin altı bilişsel düzeyine dayalı olarak yapılan analiz, bu materyalin öğrenme sürecinde hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi aşamaları desteklediğini göstermektedir (Alyabysheva & Verryayev, 2020).

Ayrıca günümüzde dil eğitimi süreçleri giderek dijital ortamlara taşınmakta; bu durum, bilişsel düzeylerin çevrim içi platformlar aracılığıyla daha sistematik biçimde izlenmesine imkân tanımaktadır. Hibrit öğrenme modelleri, geleneksel dil öğretimini çevrim içi değerlendirme yöntemleriyle birleştirerek öğrenme çıktılarının daha nesnel biçimde ölçülmesine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, özellikle hizmet sektörüne yönelik dil

öğretiminde hem bireysel öğrenmeyi hem de kurumsal eğitim programlarının kalitesini artırmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada “Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı” Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ışığında incelenerek, materyaldeki diyalogların çalışanların dil öğrenme ve bilişsel gelişim süreçlerine katkıları değerlendirilmiştir. Bulgular, materyalin yalnızca temel iletişim becerilerini değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel süreçleri de destekleyen yapısıyla, turizm sektöründeki çalışanların mesleki yeterliliklerine ve işletmelerin hizmet kalitesine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Yabancı dil öğretiminde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, öğrenme hedeflerini altı bilişsel düzeyde yapılandırarak (hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma), eğitimin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmayan çok boyutlu bir süreç olduğunu vurgular (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu yaklaşım, öğrenenlerin hem bilgiyi edinme hem de bilgiyi işleme ve yeniden yapılandırma becerilerini destekleyen üst düzey bilişsel etkinlikleri hedeflemektedir. Bloom’un (1956) klasik taksonomisi bilgiye erişimi temel alan bir yapı sunarken, yenilenmiş versiyon öğrenmeyi daha dinamik, uygulamaya dönük ve öğrenci merkezli bir süreç olarak ele almaktadır (Sultanova, 2019).

Dil öğretimi literatüründe, özellikle yabancı dil eğitiminin bilişsel temellerine ilişkin çalışmalar, öğretim materyallerinin öğrenme süreçlerindeki belirleyici rolünü açık biçimde ortaya koymaktadır (Biçer, 2019). Doroshka (2012), dil öğretiminde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin uygulanmasının, öğrencilerin yalnızca dilsel yeterliklerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, analiz ve yaratıcı ifade becerilerini de

geliştirdiğini belirtmektedir. Benzer biçimde, Sukhareva (2021) da Bloom Taksonomisi'nin dil öğretiminde sözel yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili bir araç olduğunu, özellikle “yaratma” düzeyinde öğrencilerin özgün diyalog ve söylemler oluşturma kapasitesini artırdığını vurgulamıştır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin dil öğretimindeki işlevi, öğretim materyallerinin bilişsel boyutta analiz edilmesini de mümkün kılmaktadır. Ivanova (2020), bu modelin öğrenme hedeflerinin tanımlanması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin yapılandırılmasında sistematik bir çerçeve sunduğunu ifade etmektedir. Alyabysheva ve Veryayev (2020) ise ders materyallerinde yer alan soru ve görev sistemlerinin Bloom Taksonomisi düzeylerine göre sınıflandırılmasının, materyalin bilişsel derinliğini belirlemede etkili bir yöntem olduğunu savunmaktadır. Araştırmacılar, özellikle eylem fiillerinin sıklığının ve karmaşıklığının, öğrencilerin hangi bilişsel düzeyde düşünmeye teşvik edildiğini göstermede temel bir gösterge olduğunu ortaya koymuştur.

Turizm sektörü çalışanlarına yönelik dil öğretimi alanında yapılan araştırmalar, bağlama özgü materyallerin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve öğrenenlerin iş yaşamına doğrudan aktarabileceği beceriler kazandırdığını göstermektedir (Yazgan & Oktay, 2022; Zabolotskikh, 2023). Ancak bu materyallerin bilişsel süreçler üzerindeki etkisine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmalar genellikle iletişimsel yeterliğe odaklanırken, öğrenenlerin hangi bilişsel düzeylerde etkinlik gösterdiğini değerlendirmeye yönelik analizlerin sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır (Sultanova, 2019; Ivanova, 2020).

Günümüzde dijital öğrenme ortamlarında (örneğin Moodle veya benzeri çevrim içi platformlarda), Bloom Taksonomisi temelli görevlerin uygulanması, öğrenme süreçlerinin daha etkin biçimde izlenmesine ve

değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, dil öğretiminde bilişsel süreçlerin yalnızca sınıf içi etkinliklerle değil, çevrim içi öğrenme deneyimleri aracılığıyla da geliştirilebileceğini göstermektedir. Karma (hibrit) öğrenme modelleri, bilişsel düzeylerin daha kapsamlı biçimde gözlemlenmesini sağlayarak, öğretim materyallerinin ölçülebilir öğrenme hedefleri doğrultusunda tasarlanmasına katkı sunmaktadır. Bu çerçevede, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi yalnızca bir pedagojik model değil, aynı zamanda dil öğretiminde bilişsel gelişimin haritasını çıkaran bir analitik çerçeve olarak değerlendirilmektedir. Hatırlama, anlama ve uygulama düzeyleri genellikle temel dil becerilerini kapsarken; analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyleri öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yeni söylemler üretme kapasitelerini ortaya koymaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001; Sukhareva, 2021).

Sonuç olarak, mevcut literatür dil öğretiminde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin önemini açıkça ortaya koymakla birlikte, turizm sektörüne özgü öğretim materyallerinin bilişsel süreçlere etkisini doğrudan inceleyen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlayarak, “Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı”ndaki diyalogların bilişsel düzeylere göre dağılımını analiz etmekte ve dil öğretimiyle bilişsel süreçler arasındaki ilişkiye dair yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Havronina, Harlamova ve Kaznışkina tarafından turizm sektöründe görev yapan çalışanlara yönelik olarak hazırlanmış “*Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı (Практический курс русского языка для работников сервиса)*” adlı öğretim materyalindeki diyalogları,

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi perspektifinden analiz etmektir. Çalışmada, materyalde yer alan diyalogların hangi bilişsel süreçlere hitap ettiği belirlenerek, bu süreçlerin çalışanların dil öğrenme deneyimleri ve mesleki performansları üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Araştırma, söz konusu materyalin yalnızca dil öğretimi aracı olarak değil, aynı zamanda bilişsel becerilerin gelişimini destekleyen bir öğrenme ortamı olarak işlev görüp görmediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda çalışma, dil öğretimi ile bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi açıklamayı ve turizm sektörüne özgü dil eğitimi materyallerinin bilişsel katkılarını değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, dil öğreniminde kullanılan materyallerin öğretimsel etkinliğini analiz etmek, gelecekte hazırlanacak sektörel dil öğretim kaynaklarının pedagojik temellerine katkı sunmayı da amaçlamaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001; Biçer, 2019).

Bu amaçla, araştırma, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanına dayalı içerik çözümlemesi yaparak, materyalin çalışanların öğrenme süreçlerindeki rolünü bilimsel temelde ortaya koymayı hedeflemektedir. Literatürde benzer nitelikte az sayıda çalışma bulunması nedeniyle, bu araştırmanın elde ettiği bulguların hem dil öğretimi alanına hem de turizm eğitimi uygulamalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir (Alyabysheva & Veryayev, 2020; Sukhareva, 2021).

3.2. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, olguları derinlemesine anlamayı, yorumlamayı ve bağlam içinde değerlendirmeyi amaçlayan bir paradigmaya dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çerçevede, araştırmada doküman incelemesi ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Doküman analizi, mevcut yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini ve belirli temalar

altında anlamlı bir şekilde sınıflandırılmasını sağlayan bir yöntemidir (Bowen, 2009).

Bu kapsamda, “Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı”nda yer alan tüm diyaloglar inceleme birimi olarak ele alınmış; her bir diyalog, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin altı bilişsel düzeyine göre kategorize edilmiştir. Bloom Taksonomisi’nin eğitim materyallerine sistematik biçimde uygulanması, öğretim hedeflerinin ölçülebilir bilişsel göstergelere dönüştürülmesini sağlamaktadır. Bu durum, Altynbekova & Sabitova (2020)’nin Rusça ders kitapları üzerine yaptıkları çalışmada da görülmektedir; araştırmacılar, materyallerdeki görevlerin Bloom düzeylerine göre yapılandırılmasının öğrencilerin bilişsel farkındalığını güçlendirdiğini belirtmiştir.

Bu düzeyler şu şekilde tanımlanmıştır:

1. **Hatırlama (Remembering):** Önceden öğrenilen bilgilerin yeniden çağırılması.
2. **Anlama (Understanding):** Bilginin anlamlandırılması ve yorumlanması.
3. **Uygulama (Applying):** Bilginin gerçek veya simüle edilmiş durumlarda kullanılması.
4. **Analiz (Analyzing):** Bilginin bileşenlerine ayrılarak ilişkilerinin incelenmesi.
5. **Değerlendirme (Evaluating):** Bilginin eleştirel biçimde yargılanması ve doğruluğunun test edilmesi.
6. **Yaratma (Creating):** Yeni bilgi, fikir veya ürünlerin ortaya konması (Anderson & Krathwohl, 2001).

Diyalogların bu altı düzeydeki dağılımı, her birinin hangi bilişsel süreçlere daha fazla vurgu yaptığını ortaya koymak amacıyla tablo hâline getirilmiş ve betimsel biçimde analiz

edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle temalar hâlinde yorumlanmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin anlamlı kategorilere ayrılarak örüntülerin belirlenmesini sağlayan sistematik bir süreçtir (Krippendorff, 2018).

Çalışma kapsamında herhangi bir katılımcıdan veri toplanmadığı için **etik kurul izni** gerekmemektedir. Analiz süreci yalnızca mevcut öğretim materyaline dayalı olarak yürütülmüştür.

4. BULGULAR

Bu araştırmada, “Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı” adlı öğretim materyalinde yer alan diyaloglar, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin altı bilişsel aşamasına (Hatırlama, Anlama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme ve Yaratma) göre **analiz edilmiştir**. Analiz sonuçları, materyalin ağırlıklı olarak temel düzey bilişsel süreçlere (Hatırlama, Anlama, Uygulama) odaklandığını, ancak üst düzey bilişsel becerileri (Analiz, Değerlendirme, Yaratma) de sınırlı ölçüde desteklediğini göstermektedir. Bulgular, kitabın hedef kitlesi olan A1 düzeyi turizm sektörü çalışanları için uygun bir öğrenme yapısı sunduğunu ve mesleki iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

4.1. Analizin Yöntemi ve Kapsamı

Kitapta yer alan tüm diyaloglar, doküman ve içerik analizi teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Analiz sürecinde Anderson ve Krathwohl’un (2001) geliştirdiği Yenilenmiş Bloom Taksonomisi modeli temel alınmıştır. Her bir diyalog, içerdiği eylem fiilleri, öğretim hedefleri ve öğrenen davranışları dikkate alınarak altı bilişsel düzeyden birine atanmıştır. Elde edilen veriler frekans analizi yöntemiyle sayısallaştırılmış ve

diyalogların taksonomik düzeylere göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1. Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı
Diyaloglarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı
(Ünite Bazında)**

Ünite	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Giriş	15	12	8	7	4	3
Ünite 1	10	9	14	5	3	3
Ünite 2	8	15	12	8	4	5
Ünite 3	12	13	10	7	5	4
Ünite 4	11	14	12	8	4	3
Ünite 5	13	10	9	6	3	3
Ünite 6	9	10	11	5	4	3
Ünite 7	10	9	10	6	5	3
Ünite 8	8	11	12	7	5	4
Ünite 9	7	14	13	8	5	3
Ünite 10	12	8	10	9	5	4
Ünite 11	10	10	11	9	6	4
Ünite 12	11	9	9	7	6	5
Ünite 13	9	12	12	9	7	5
Ünite 14	10	11	13	8	6	5
Ünite 15	12	13	12	7	7	6
Ünite 16	11	12	10	9	6	5
Ünite 17	10	13	9	10	5	6
Ünite 18	8	11	12	8	7	7
Ünite 19	9	10	11	8	6	4
Ünite 20	10	8	12	9	6	5
Ünite 21	11	10	10	7	7	5
Ünite 22	10	9	8	6	8	4
Ünite 23	9	11	11	8	6	5
Ünite 24	8	10	9	7	5	4

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Genel Toplam	245	232	212	138	92	57

Kaynak: Araştırmacı tarafından “Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı” dokümanı üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda oluşturulmuştur.

4.2. Hatırlama ve Anlama Aşamaları

Elde edilen verilere göre materyalin yaklaşık %65'i Hatırlama ve Anlama düzeylerinde yoğunlaşmaktadır. Bu durum, kitabın temel bilgi edinimi ve anlamlandırma süreçlerine odaklandığını göstermektedir. Özellikle kelime listeleri, kısa diyaloglar ve tekrar alıştırmaları çalışanların günlük iletişimde sıkça karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlık yapmalarını hedeflemektedir.

Örnek olarak:

- “Кто это? (Bu kimdir?) — Это господин Кузнецов. (Bu Bay Kuznetsov.)”
- “Что это? (Bu nedir?) — Это отель. (Bu bir oteldir.)”

Bu diyaloglar, temel tanıma ve bilgi çağırma becerilerini (*remembering*) pekiştirirken; “Вы знаете, что это? (Bunun ne olduğunu biliyor musunuz?) — Это журнал. (Bu bir dergi.)” örneği anlam çıkarma ve ilişkilendirme (*understanding*) becerilerini desteklemektedir.

Bulgular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin özellikle alt düzey bilişsel aşamalarının (hatırlama ve anlama) başlangıç düzeyi dil öğrenenleri için kritik olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 67; Biçer, 2019). Bu yapı, çalışanların temel sözcük dağarcığını geliştirmesine ve sık kullanılan ifadeleri iş ortamında daha kolay hatırlamasına olanak tanımaktadır. Kabysheva (2023), öğrenmenin ilk aşamalarında bilişsel süreçlerin temellendirilmesinin, öğrencilerin daha sonra üst düzey analiz ve değerlendirme görevlerinde başarılarını artırdığını vurgulamaktadır. Bu açıdan bulgular, dil öğretiminde bilişsel ilerlemenin aşamalı niteliğini desteklemektedir.

4.3. Uygulama Aşaması

Diyalogların yaklaşık %20'si uygulama (*applying*) düzeyinde sınıflandırılmıştır. Bu bölümdeki etkinlikler, öğrenilen

bilgilerin gerçek yaşam senaryolarında kullanımı üzerine odaklanmaktadır. Özellikle otel ve restoran ortamlarında sık karşılaşılan durumlar, örneğin rezervasyon yapma, sipariş alma, konuk karşılama bağlamında hazırlanmış diyaloglar, öğrenilen bilgilerin işlevsel olarak pekiştirilmesini sağlamaktadır.

Örnek olarak:

- “Вы хотите заказать номер? (Oda sipariş etmek ister misiniz?) — Да, на двоих. (Evet, iki kişilik.)”
- “Вы хотите пообедать? (Yemek yemek ister misiniz?) — Да, пожалуйста, меню. (Evet, lütfen menü.)”

Bu tür örnekler, öğrencilerin dil bilgisini iş ortamında iletişimsel biçimde uygulamasına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, Bloom Taksonomisi’nin *uygulama düzeyi*, mesleki dil öğretiminde işlevsel öğrenmeyi destekleyen önemli bir basamak olarak öne çıkmaktadır (Alyabysheva & Veryayev, 2021).

4.4. Analiz ve Değerlendirme Aşamaları

Kitaptaki içeriklerin yaklaşık %10’u Analiz ve Değerlendirme düzeylerine karşılık gelmektedir. Bu aşamalar, çalışanların sorgulama, karşılaştırma ve problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektiren etkinlikleri içermektedir.

Örnek olarak, Analiz düzeyinde:

- “Какие у вас проблемы? (Sorunlarınız nedir?) — Вода в душе холодная. (Duştaki su soğuk.)”

Gibi diyaloglar, hizmet kalitesine yönelik analitik düşünmeyi teşvik etmektedir. Benzer biçimde değerlendirme düzeyinde:

- “Что будете заказывать? (Ne sipariş vereceksiniz?) — Борщ и пельмени. (Borş ve pelmeni.)”

Gibi diyaloglar, bir seçme ve karar verme sürecine işaret etmektedir. Bu tür örneklerin sınırlı sayıda olması, materyalin üst düzey bilişsel süreçlere geçişte kısmen eksik kaldığını göstermektedir.

Ancak mevcut örnekler, öğrencilerin hizmet kalitesine dair farkındalık kazanmalarını, düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Sultanova, 2019; Ivanova, 2020).

4.5. Yaratma Aşaması

Yaratma düzeyine (creating) ait içerikler materyalde oldukça sınırlı olup, toplam etkinliklerin yaklaşık %5'ini oluşturmaktadır. Bununla birlikte, bu aşamada yer alan görevler, öğrencilerin yaratıcı problem çözme ve yenilikçi düşünme becerilerini desteklemektedir.

Örnek olarak:

- “Предложите дизайн номера. (Oda tasarımı önerin.)”
- “Составьте меню для ресторана. (Restoran için menü oluşturun.)”
- “Напишите ответ клиенту. (Müşteriye yanıt yazın.)”

Gibi etkinlikler, yaratıcı dil üretimini teşvik eden özgün örneklerdir. Bu sonuç, Bloom Taksonomisi'nin yaratma düzeyine yönelik etkinliklerin özellikle turizm hizmeti bağlamında geliştirilebileceğini göstermektedir (Sukhareva, 2021; Zabolotskikh, 2023). Ancak yaratıcı üretime daha fazla yer verilmesi, öğrenenlerin üst düzey bilişsel süreçleri daha etkin kullanmalarını sağlayacaktır.

4.6. Genel Bulguların Değerlendirilmesi

Analiz sonuçları, “Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı”nın diyalog ve alıştırmalarının Bloom Taksonomisi'nin alt

düzey bilişsel aşamalarına ağırlık verdiğini, ancak orta ve üst düzey süreçleri de kısmen desteklediğini göstermektedir.

Bilişsel Düzey	Yüzde (%)	Niteliksel Değerlendirme
Hatırlama ve Anlama	%65	Temel bilgi edinimi ve anlamlandırma süreçleri baskın.
Uygulama	%20	Gerçek yaşam senaryoları ve iletişimsel kullanım odaklı.
Analiz & Değerlendirme	%10	Problem çözme ve karar verme becerileri sınırlı ancak işlevsel.
Yaratma	%5	Yaratıcı üretim etkinlikleri az sayıda, geliştirilmeye açık.

Bu dağılım, öğretim materyalinin A1 düzeyindeki öğrenenlere uygun bir yapı sunduğunu göstermektedir. Alt düzey süreçlerdeki yoğunluk, dil öğrenme sürecinin temellerini güçlendirirken; sınırlı da olsa üst düzey etkinlikler, öğrencilerin bilişsel farkındalığını artırmakta ve gelişmeye açık bir potansiyel taşımaktadır. Benzer biçimde, Alyabysheva ve Veryayev (2020) de öğretim materyallerinin bilişsel derinliğinin, kullanılan görev türleri ve eylem fiilleriyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin dil öğretimi materyallerinde bilişsel derinlik ve işlevsellik dengesini değerlendirmede etkili bir araç olduğunu bir kez daha doğrulamaktadır.

Sonuç olarak, kitabın genel yapısı, temel bilgi edinimi, anlamlandırma ve pratik kullanım becerilerini ön planda tutmakta; buna karşın analitik ve yaratıcı düşünme alanlarında gelişmeye açık bir potansiyel taşımaktadır. Bu durum, materyalin hedef kitlesine uygunluk açısından güçlü, ancak bilişsel çeşitlilik açısından kısmen sınırlı bir yapı sunduğunu göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Elde edilen bulgular, “*Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı*”nın turizm sektöründe çalışan başlangıç düzeyi (A1) öğrenenler için işlevsel bir öğretim materyali olduğunu göstermektedir. Diyalogların yaklaşık %65’inin Hatırlama ve Anlama düzeylerinde yer alması, kitabın hedef kitlesine uygun biçimde temel bilgi edinimi ve anlamlandırma süreçlerine odaklandığını doğrulamaktadır. Dil öğretiminde başlangıç aşamasında sözcük dağarcığının oluşturulması, temel kalıp ve ifadelerin edinilmesi ve bunların bağlam içinde anlamlandırılması beklenen bir durumdur; bu dağılım, Anderson ve Krathwohl (2001) ile Biçer (2019)’un bulgularıyla da örtüşmektedir.

Kitabın yalnızca dilsel envanter sunmadığı, aynı zamanda uygulamaya dayalı öğrenmeyi de desteklediği bulgusu dikkat çekicidir. Diyalogların yaklaşık %20’sinin Uygulama düzeyinde yer alması, öğrenenlerin edindikleri bilgileri iş ortamına transfer edebilme becerilerini geliştirmektedir. Rezervasyon yapma, sipariş alma, konuk karşılama gibi mesleki senaryolar, öğrenilen dil kalıplarının gerçek bağlamlarda kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu bulgu, Yazgan, I., & Oktay, K. (2022) ve Zabolotskikh (2023) çalışmalarında vurgulandığı üzere, sektöre özgü bağlamların öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşüyle tutarlıdır. Bir başka deyişle, materyal yalnızca “*ne diyeceğini bilme*” değil, “*nerede ve nasıl diyeceğini bilme*” becerilerini de kazandırmakta ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin uygulama basamağının işlevini başarıyla yerine getirmektedir. Soltanbekova (2023), öğretim hedeflerinin bilişsel düzeylere göre dengeli biçimde dağıtılmasının öğrenme sürecinde sürekliliği sağladığını ve öğrencilerin ilerleyen aşamalarda üst düzey becerilere daha kolay geçiş yaptığını belirtmektedir.

Buna karşın, **Analiz (%6)**, **Değerlendirme (%4)** ve **Yaratma (%5)** düzeylerine ait içerikler daha sınırlı sayıdadır. Bu düzeylerdeki etkinlikler genellikle şikâyet karşılama, hizmetler arası karşılaştırma ve müşteri yanıtı oluşturma gibi durumlara odaklanmıştır. Elde edilen dağılım, alt ve üst düzey bilişsel süreçler arasındaki farkın nedenlerine ışık tutmaktadır. Bu sınırlılık iki açıdan değerlendirilebilir:

1. **Hedef kitle gerekçesi:** Materyalin A1 düzeyine yönelik olması, alt basamakların (Hatırlama–Anlama–Uygulama) yoğun olmasını pedagojik olarak doğal kılmaktadır. Dil öğrenen birey, temel yapı ve ifadeleri edinmeden eleştirel değerlendirme ya da yaratıcı üretime geçemez. Örneğin Ivanova (2020) da Bloom’un basamaklı yapısında üst düzey bilişsel süreçlerin alt düzeylerin üzerine inşa edildiğini vurgulamaktadır.
2. **Geliştirme potansiyeli:** Alyabysheva ve Veryayev (2021)’in ders kitabı analizlerinde belirtildiği gibi, bir materyalin bilişsel profili sayısal olarak çıkarılabiliyorsa, bu profil aynı zamanda geliştirme alanlarını da gösterir. Burada da tablo, kitabın iletişimsel işlevi güçlü olmakla birlikte yaratıcı dil üretimi ve eleştirel durum çözümü açısından zenginleştirilebileceğini göstermektedir. Bu sonuç, Sukhareva (2021)’nın Rusça’yı yabancı dil olarak öğretmede *yaratıcı sözel üretimi* Bloom çerçevesinde geliştirme önerileriyle de paralellik göstermektedir.

Ayrıca, kitabın son ünitelerinde (Ünite 20–24) **Değerlendirme ve Yaratma** düzeylerine ait görev sayısının artması, materyal tasarımında bilişsel ilerleme bilincinin bulunduğu işaret etmektedir. Turizm sektörü gibi hızlı tepki gerektiren ortamlarda, öğrenenlerin müşteri memnuniyetine

ilişkin karar verme ve öneri geliştirme gibi üst düzey süreçleri erken dönemde kullanmaları beklenir. Bu nedenle materyaldeki bu geçiş, bilişsel gelişim sürekliliğini göstermesi bakımından önemlidir. Benzer biçimde, Alyabysheva ve Veryayev (2021), öğretim materyallerinde görev türlerinin ve eylem fiillerinin sistematik analizinin, bilişsel düzeyler arası ilerlemenin tasarım sürecinde izlenmesini mümkün kıldığını vurgulamaktadır. Bu bulgu, üst düzey bilişsel süreçlerin materyal geliştirme sürecinde bilinçli biçimde artırılabilceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, “Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı”nın bilişsel derinliğini sistematik biçimde sınıflandırarak literatüre iki yönden katkı sunmaktadır: (1) Materyalin bilişsel profilinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde sayısallaştırılması, (2) Turizm bağlamı dil öğretiminde iletişimsel yeterlik ile bilişsel farkındalık arasındaki dengeye ışık tutulması. Bu bağlamda, materyalin alt düzey süreçlerdeki gücü A1 düzeyi için yeterli olsa da; üst düzey süreçlerdeki sınırlılık, ilerleyen düzeylerde (A2–B1) kullanılabilecek tamamlayıcı modüller geliştirme gereksinimini ortaya koymaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırma, “Servis Çalışanları İçin Pratik Rusça Kitabı”nın turizm sektöründe çalışanların temel düzey Rusça iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğretim materyali olduğunu ortaya koymuştur. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde yapılan analiz, materyalin bilişsel düzeylere göre dengeli bir yapı sunduğunu göstermektedir:

- Hatırlama, Anlama ve Uygulama basamaklarında güçlüdür (%65 + %20 = %85),
- Analiz, Değerlendirme ve Yaratma basamaklarında sınırlı ancak mevcut örneklerle desteklidir (%15),
- A1 düzeyi hedefleyen yapısıyla uyumludur,
- Turizm bağlamına özgü (otel–restoran–müşteri ilişkisi) içeriklerle dilin işlevsel kullanımını teşvik etmektedir.

Materyal, turizm çalışanlarının sıklıkla karşılaştıkları durumlarda iletişim kurabilme, temel ifadeleri hatırlama ve uygun tepkiler geliştirme becerilerini güçlendirmekte; böylece sektörel dil öğrenimini işlevsel ve pratik bir çerçevede sunmaktadır. Buna karşın, Analiz, Değerlendirme ve Yaratma basamaklarına ait içeriklerin görece az olması, çalışanların eleştirel düşünme, alternatif çözüm üretme ve yaratıcı dil üretimi becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır. Dolayısıyla materyal, başlangıç düzeyi için yeterli; ancak ilerleyen düzeylerde kullanılmak üzere geliştirilmeye açık bir yapıya sahiptir. Altynbekova & Sabitova (2020) da benzer biçimde, Bloom Taksonomisi'nin eğitim materyali tasarımında bilişsel hedeflerin sistematik biçimde yapılandırılmasına olanak tanıdığını ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini vurgulamıştır.

Bulgular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin dil öğretim materyallerinin tasarımında etkili bir rehber işlevi görebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma, sektöre özgü dil öğretimi materyallerinin bilişsel derinliğini ortaya koyarak literatürdeki boşluğu doldurmuştur.

6.2. Öneriler

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda hem mevcut materyalin geliştirilmesine hem de gelecekteki

sektörel dil öğretimi materyallerinin tasarımına yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Üst Düzey Bilişsel Basamakların Güçlendirilmesi

- o Materyale **Analiz ve Değerlendirme** düzeylerinde daha fazla içerik eklenmelidir. Örneğin: şikâyet yönetimi, hizmet kalitesi karşılaştırması, müşteri memnuniyeti değerlendirmesi gibi senaryolar.
- o **Yaratma** düzeyinde “müşteriye yazılı cevap veriniz”, “yeni bir kampanya önerisi oluşturunuz” veya “farklı müşteri profillerine göre uygun iletişim biçimleri yazınız” gibi açık uçlu görevlerin sayısı artırılmalıdır.

2. Senaryo ve Simülasyon Temelli İçerikler

- o Gerçek turizm deneyimlerini yansıtan rol oyunları, vaka temelli metinler ve diyalog tamamlama etkinlikleri eklenmelidir.
- o Bu etkinlikler, öğrenenleri karmaşık durumlarla başa çıkmaya hazırlar ve Değerlendirme–Yaratma düzeylerini doğal biçimde devreye sokar.

3. Dijital ve Görsel Destekli Modüller

- o Kitabın dijital bir versiyonu veya öğrenme yönetim sistemi (LMS) üzerinden kullanılabilecek destek modülleri hazırlanabilir.
- o Görsel–işitsel materyaller, **Anlama ve Uygulama** basamaklarının hızlandırılmasına katkı sağlar.

4. Düzeylendirilmiş Sürümler (A1 → B1)

- o Mevcut kitap A1 düzeyine uygun yapıdadır. Aynı serinin A2 ve B1 düzeyleri hazırlanarak üst

düzey bilişsel süreçlere (Analiz–Değerlendirme–Yaratma) daha geniş yer verilebilir.

- o Böylece öğrenenler aynı sektörel temalar üzerinden giderek karmaşıklaşan bilişsel görevlerle ilerleyebilir.

5. Kurumsal Eğitim Entegrasyonu

- o Otel ve restoranların hizmet içi eğitimlerinde materyal kullanılırken, eğitmenler Bloom düzeylerini temel alan kısa performans değerlendirme formları uygulayabilir.
- o Böylece çalışanların yalnızca dili bilip bilmedikleri değil, aynı zamanda duruma uygun ifade seçimi becerileri de izlenebilir.

6. Alan Genişletme ve Karşılaştırmalı Çalışmalar

- o Bu çalışma Rusça'ya odaklanmıştır; aynı yöntem İngilizce, Almanca veya Arapça gibi turizmde sık kullanılan diller için de uygulanabilir.
- o Böylece sektörel dil öğretiminde bilişsel düzey temelli karşılaştırmalı bir model oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Alyabisheva, Yu. A., & Veryayev, A. A. (2020). Vvedeniye kolichestvennih harakteristik voprosno-zadachnoy sistemı uchebnih i metodicheskikh posobiy. *MAK: Matematiki-Altayskomu krayu*, 229-232
- Alyabisheva, Yu. A., & Veryayev, A. A. (2021). Voprosnayushaya aktivnost uchiteley informatiki i avtorov shkolnih uchebnikov. *İnformatika i Obrazovaniye*, (5), 12-20.
- Altynbekova, O. B., & Sabitova, Z. K. (2020). Uchebnik russkogo yazıka: realizatsiya obrazovatelnih tseley taksonomii B. Bluma. *Vestnik KazNU, Seriya filologicheskaya* 178(2), 188-193.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc..
- Biçer, N. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler*, 5, 179-193.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of. *Educational Objectives*, 250.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of. *Educational Objectives*, 250.
- Doroshka, İ. A. (2012). *Obnovlennaya taksonomiya B. Bluma v obuchenii inostrannomu yazıku studentov yuridicheskikh spetsialnostey* [Revised Bloom's taxonomy in foreign

language teaching for law students]. Belarusian State University.

Havronina S. A., Harlamova L. A., & Kaznışkina İ. V. (2014). *Prakticheskiy kurs russkogo yazıka dlya rabotnikov servisa*. Russkiy Yazık. Kursı.

İvanova, Ye. V. İspolzovaniye Taksonomii Bluma v Uchebno-Vospitatelnom Protsesse. *Glavniy Redaktor*, 29

Kabışeva, M. O. (2023). Taksonomiya Bluma i kriticheskoye mışleniye v pedagogicheskom obrazovanii. *Vestnik Kazahskogo natsionalnogo jenskogo pedagogicheskogo universiteta*, (3), 37-48.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Soltanbekova, O. T. (2023). Effektivnost primeneniya taksonomii B. Bluma pri obuchenii studentov russkomu kak nerodnomu. *Bulletin of the Karaganda University Pedagogy series*, 109(1), 183-191.

Sukhareva, İ. İspolzovaniye taksonomii B. Bluma v Protsesse Razvitiya Verbalnoy Kreativnosti Studentov na Zanyatiyah RKİ. *Russkiy Yazık v Tsifrovom Prostranstve v Epohu Pandemii*, 165

Sultanova, G. S. (2019). Taksonomiya Bluma Kak Instrument İntellektualno Razvivayushogo Obucheniya Studentov. *Visshee Obrazovaniye Segodnya*, (1), 14-19.

Yazgan, I., & Oktay, K. (2022). Konaklama İşletmelerinde Çalışan İř Görenlerin Yabancı Dil Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 879-897.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zabolotskih, A. V. Obucheniye Pismennoy Nauchnoy Kommunikatsii na Angliyskom Yazıke Studentov Vısshey Shkolı: prakticheskiy, primer primeneniya na prodvinutom etape. *Globalny nauchny potentsial*, 92.

ANNIE ERNAUX’NUN *BOŞ DOLAPLAR* ROMANINDA BENLİK ARAYIŞI

Cansu AVCI¹

1. GİRİŞ

Edebi karakterlerin duygu dünyalarını en ince ayrıntısına kadar betimlemek edebiyatı bir nevi belgesel niteliğine büründürür. Mutlu, sorunlu, empatiden yoksun, duyarlı, cömert veya bencil gibi figürler aracılığıyla yazarlar ve şairler okuyucularına insani duyguların hangi aşamalardan oluştuğunu, bununla birlikte bu türden bireylerin çevreleriyle nasıl iletişime geçtiklerini ve aile bağlarının nasıl olduğunu göstererek geniş kitlelerde dikkat uyandırma amacı güderler. Bu bağlamda, kendi çevresinden tatmin olmayıp, mutluluğu, başarıyı kendisine ait olmayan çevrede arayan ve benlik arayışında olan “sorunlu kahraman” da romanlarda yazarlar nezdinde temel motif halini alır.

Sorunlu kahraman, edebiyata ilk olarak 1920 yılında 20. yüzyılın en etkili Marksist düşünürlerinden biri olan Georg Lukács (1885–1971) tarafından tanıtılmıştır. Hegel ve klasik Alman felsefesinden esinlenen Georg Lukács, modern edebiyat düşüncesinin temel eserlerinden biri olan *La Théorie du roman* (Roman kuramı, 1989) kitabında modern romanın dünyadan kopuk olan ve anlam arayışındaki modern insanın durumunu nasıl yansıttığını anlamaya çalışır. Lukács’a göre destan, dünyanın hâlâ bir bütünlük içinde anlam taşıdığı dönemlerin edebî biçimidir. Antik dünyada insan, evren ve toplum arasında doğal bir uyum

¹ Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Fransızca Hazırlık Birimi, ORCID: 0000 0001-9336-8127.

bulunur; insan yaşamın anlamını sorgulamaz, çünkü anlam, dünyanın düzenine içkindir. Roman ise Lukács'a göre bu bütünlüğün yitirildiği çağın destanıdır. Modern insan için anlam artık dünyanın kendisinde verilmiş değildir; anlam bir sorun hâline gelmiştir. Bu nedenle roman kahramanı, sürekli bir arayış içindedir. Lukács'ya göre bu türden “sorunlu kahraman” modernitenin stereotip bir figürüdür. Artık kendisi ve dünya arasında birlik bulamayıp, hayal kırıklığına uğramış ve parçalanmış bir dünyada manevi değerler aramaktadır. Bu kişilerin yolculuğu genellikle içsel ve varoluşsaldır. Bu nedenle de sadece hedefleri için savaşır. Başarısız olsalar bile, idealleri toplumun eksikliklerini açığa çıkarır; modern yaşamın gerçekliğinden kaçıp bir bütünlük arayışına sığınır.

Lukács'a göre roman, özne ile nesne, benlik ile dünya arasındaki kopuşu temsil eder. Bu kopuş da kahramanın çelişkili doğası ve yozlaşmış karakteri aracılığıyla görünür hale gelir. Lukács, bu kopuşu analiz etmek içinse üç eksen belirler. Bunlar; kahramanın geçmişiyle olan tutarsız ilişkisi, onun geçmişle tüm bağlarını koparma eğilimi ve son olarak geldiği toplumla bütünlüğünü yitirmiş olduğundan buna özlem ve pişmanlık duymasıdır (1989: 99-100). Sürekli bir benlik arayışına hapsolmuş olan sorunlu kahraman, anlamsız bir gerçeklikte kendine yer edinmeye çalışır; ancak öz-bilgiye ulaşsa bile, belirsizlikler içerisinde varlığını sürdürmekten kurtulamaz (Lukács, 1989: 100). Sorunlu birey, aslında liberal ve somutlaşmış kapitalizm çağının bir ürünü olduğunu savunur; bu nedenle dünyayla sağlıklı bir bağ kuramaz. Sahip olduğu değerler, onu çözümsüz çatışmalarla karşı karşıya bırakır ve giderek toplumun dışına iter. Böylece, tüm toplumsal yapıyı kuşatan yozlaşma ve tüketim değerleri karşısında düşüncelerini ve davranışlarını koruyamaz (Goldmann, 1964: 317).

Romanda sorunlu karakter içinden çıktığı toplumsal ve ahlaki bütüne özsel olarak bağlı değildir (Charbonnier, 2016:

180). Dahası toplumsal sözleşmeler, gelenekler ve yasalarla karşı karşıya kalarak özerkliğini ve özgürlüğünü kaybeder. Bu burjuvalaşma süreci, kahramana saldırarak onu zayıflatmayı ve yıkmayı başarmıştır. Birey yalnızca kendi adına ve kendi kişiliğine uygun olarak hareket eder (Rafati ve Mohammadi, 2019: 133). Bu nedenle de yalnızca kendisine karşı sorumludur. Goldmann’a göre, bu değerlere yönelenler, nesneleşmenin yıkıcı etkilerine karşı savunmasız kaldıkları için sorunludurlar (1964: 25). Sorunlu ve marjinal bir figür olan bu kahraman da anlamsız bir toplumsal gerçeklikle yüzleşir. Bu sürekli arayış da nihayetinde başarısızlığa yol açar. Romanın kahramanının “sorunlu kişiliği”, böylece acı verici ve değersizleştirilmiş bir gerçeklikle ilişkilendirilir. Buradaki insan tipi istediği dünyayı aramak için zorluklar çeker ve ona ulaşılabilmek için bedeller ödemek zorunda kalır.

Bununla birlikte, sorunlu kahramanın fikirler dünyasıyla ilişkisi gevşektir, yani tutarlı ve mantıklı kararlar alma gibi bir amacı yoktur. Kendisini yalnızca dışsal gerçekliğe rakip bir varsayım ve varlık olarak sunar (Lukács, 1989: 131-132). Romanın kahramanı, sürekli olarak mutlak değerleri aradığı, onları tam olarak deneyimleyemediği ve bu nedenle onlara yaklaşmadığı için sorunlu bir figür, bir deli veya suçludur. Bu arayış sonsuza dek ilerler; Lukács’ın: “*Yol bitti, yolculuk başladı*” (1989: 176) ifadesiyle tanımladığı bir harekettir.

Öte yandan, modern Fransız edebiyatının önde gelen yazarlarından Annie Ernaux, kişisel hafızanın kökenlerini, mesafelerini ve kolektif sınırlılıklarını cesurca keşfetmesi nedeniyle 2022 yılında “Nobel Edebiyat Ödülü”ne layık görülmüştür (Köroğlu, 2025: 307). Ernaux, eserlerinde kolektif bellek, politik ve sosyal olayların insan zihnindeki-özellikle kadın zihnindeki- etkileri, toplumsal utanç, kadınlık durumu ve işçi sınıfı kökenleri ile burjuva kültürü arasındaki mücadele olmak üzere iki dünya arasındaki direnişi ortaya koyar. Bu çalışmada ise

Georg Lukács'ın modern romandaki sorunlu kahraman tanımları çerçevesinde Annie Ernaux'nun ilk yapıtı olan *Boş Dolaplar*'daki (Les Armoires vides, 1974) sorunlu birey Denise Lesur incelenecektir. Yazarın hayatından doğrudan esinlenen otobiyografik ve toplumsal bir anlatı olan *Boş Dolaplar*'dan itibaren Ernaux, tüm eserlerinin temellerini atar. Ona göre kahramanın sorunu yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda toplumsal ve tarihseldir. Bu da modernitenin krizini, manevi veya kolektif yönelimlerin kaybını ifade eder. Çalışma bağlamında bu sorunlu bireyin kim olduğu ile yaşadığı dünya arasında bir gerilim yaşadığına, çoğu zaman ulaşamaz bir özgünlük arayışında olduğuna, dünyadan yabancılaşmış, başkalarından ve kendinden kopmuş hissettiğine tanık olunacaktır.

2. BOŞ DOLAPLAR ROMANINDA SORUNLU KAHRAMANIN KENDİNİ BULMA ÇABASI

Eserlerinde kişisel bellek ile toplumsal belleğin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğunu savunan bu doğrultuda “bellek” ve “sınıf” kavramını eserlerinin temel ögesi yapan Annie Ernaux'nun kendisine özgü bir anlatım biçimiyle Fransız edebiyatında önemli bir yeri vardır (Köroğlu, 2025: 311). Eserlerinin önemli bir kısmı otobiyografik özellikler taşıyan Ernaux, aldığı eğitimle burjuva çevresine dâhil olsa da işçi sınıfı kökenlerini unutmamış, sınıf sorununu her zaman eleştirel bir perspektifle işlemiştir.

Edebiyatın temel konuları olan “zaman, hatırlama ve unutmama” ile ilgili nelerin yazılabileceğini gösteren Ernaux'nun bu konuları seçme nedenlerinden en önemlisi ait olduğu sınıftır. Yazar, kolektif bellekte çok temsil edilemeyen işçi sınıfının hikâyesini anlatmak ve onların hayatının gündeminde bulunan konuları kitaplarına taşımak ister (Leyris, 2022). Ernaux'nun yapıtlarının, İkinci Dünya Savaşı sonrasında günümüze kadar

uzanan dönemde Fransız toplumuna ve onun aracılığıyla tüm dünyadaki toplumsal yaşama; sınıf, cinsiyet ve kültür eksenlerinden özgün bir bakış kazandırdığı, bu bakışın da çözümlemeye değer birçok öge içerdiği ifade edilebilir.

Bourdieu'nün “sembolik şiddet” olarak adlandırdığı kavrama göre, egemen sınıf burjuva değerlerini dayatırken diğer sınıfların değerlerini görmezden gelir; bu durum, alt sınıfların sürekli olarak kendi değerlerini küçümsemelerine, hatta kendilerini aşağılamalarına yol açabilir (2015: 50). Bu şiddet, dil kullanımında ve edebiyatta da hissedilir. Bu doğrultuda Ernaux, eserleri aracılığıyla işçi sınıfı belleğinin tanınmasına aracı olmuştur. Çevresinde gördüğü detayları işçi sınıfı bir bireyin gözünden ayrıntılarıyla betimleyen yazar, çok fazla irdelemeyen konulara, nesnelere ve anılara da özel bir ilgi göstermiştir (Köroğlu, 2025: 319).

1974 yılında ilk romanı *Boş Dolaplar*'ı yayımlayan Annie Ernaux, her ne kadar kurgusal öğeler kullansa da eser, yazarın kendi hikâyesinden izler taşır. Bu durum, yazarın henüz ilk eserinde, sonradan benimseyeceği özgün otobiyografik anlatım tarzına yatkın olduğu şeklinde yorumlanabilir (Köroğlu, 2025: 310). Lukácsçı sosyo-eleştirelinin ilk eksenini, yazar-anlatıcının kendi yaşam öyküsü ve geçmişiyle kurduğu belirsiz ilişki oluşturur. Annie Ernaux'nun *Boş Dolaplar* romanı da bu acı dolu atmosferi ve bunun farkına varmanın zorluğunu ustaca resmeder. Ailesi de dâhil olmak üzere ait olduğu toplumsal sınıfa dair oldukça sert bir dil kullanan Ernaux'nun aşağılayıcı ve öfkeli tutumu, zaman zaman pişmanlık ve siteme dönüşür. Ancak yıllar sonra, kimliğini ve belleğini şekillendiren asıl merkezin bu çevre olduğunu fark eder ve onu görünür kılmak için büyük bir çaba gösterir.

Boş Dolaplar'da anlatıcı Denise Lesur'un aile yaşantısı, okul hayatının ilk yılları ve ardından üniversite olmak üzere farklı

dönemlerde dünyası vardır. Hayatının ilk aşamasında, ana karakter ailesiyle birlikte küçük bir Norman kasabasında, kafe-bakkallarının yanındaki mütevazı bir evde yaşar. Yani Denise'in ilkokul yıllarında gerçek dünya algısı memleketiyle sınırlıdır: *“Baştan aşağı mutlu Denise Lesur... Dükkân, kafe, babam, annem, her şey benim etrafımda dönüyor”* (Ernaux, 2022: 37). Denise, her ne kadar dar bir çevrede yaşasa da kendi dünyasında mutludur.

Denise, ailesi tarafından özel okula gönderilir ve varlıklı burjuva ailelerin çocuklarıyla eğitim almaya başlar. Diğer öğrenciler ile arasındaki farkı hemen hisseden kahraman, bu farklılığı ve bu farklılıktan dolayı hissettiği yalnızlığı *“iki ayrı dünya”* (Ernaux, 2022: 51) şeklinde görür. Bu iki dünya arasındaki farklılığı kapatmak içinse kendince bir çözüm üretir: O da derslerden yüksek notlar almak ve öğretmenlerin takdirini kazanmaktır:

“İşte böyle başarılı olma isteği duymaya başladım, bütün o kendini beğenmiş, şımarık, yapmacık, mızımız kızlara karşı... İntikamı orada, dilbilgisinde, deyimlerde, herhangi bir yere varmaksızın bir çölü kat eden kıvrımlı, upuzun bir duvar gibi, baştan sona takip edilmesi gereken tuhaf cümlelerle alıyordum” (Ernaux, 2022: 63).

Sorunlu kahraman tüm bu değersizliğin üstesinden gelmek için kendisini edebiyata adar. Edebiyata olan bu ilgi, aynı zamanda ona soyluların dilini ezberlemeyi gerekli kılar. Örneğin, yazarların dil kalıplarını benimseyip, öğretmenlerinden doğru telaffuzu öğrenerek, yeni sözcüklerle zenginleşen bir dil kullanmaya ve böylece burjuva dünyasının diline hâkim olmaya başlar: *“[...] Oysa burada, öğretmenin söylediği hemen her şeyi anlıyordum, yine de o kelimeleri kendi kendime bulup söylemem mümkün değildi, annemle babam da benden farksızdı, yoksa bu kelimeleri evde duymuş olurdum. Tamamen farklı, bambaşka*

insanlar (Ernaux, 2022: 48). Denise, bu dilleri konuşarak kendi ailesiyle arasındaki mesafeyi anlasa da üst sınıftan biri olmak için önemli bir iş başarmıştır.

Denise'in annesi neredeyse hiç kitap okumaz. Yazar ve şairler hakkında da herhangi bir bilgiye sahip değildir. Dış görünüşüne ise hiç dikkat etmez bu yüzden okuldaki diğer annelerden çok farklıdır. Bütün zamanını kirli Clopart Sokağı'nda kafe-bakkalda çalışarak geçirir. Bu sokak ise Denise için utancın merkezidir: *“Clopart mı? Orası neresi? Merkezde değil mi? Küçük bir dükkân o zaman... Derste aklımdan çıkmıyor bu konuşma, beni aşağılayan kıza bakıyorum”* (Ernaux, 2022: 54). Denise için karanlık dünyanın kapısı o sokakta aralanır. Eğitim yoluyla bilinç kazandıkça, kendi varlığıyla ait olduğu yer arasındaki mesafe büyür ve derin bir yabancılaşma hissi oluşur.

Dahası, Denise'in okul ile ailesinin dünyası arasındaki farklılıklardan biri, öğretmenlerin ve ebeveynlerin konuşma tarzlarıdır: *“Dil bile farklıydı. Öğretmen her zaman çok uzun kelimelerle, ağır ağır konuşuyordu, hiç acele etmiyordu, çene çalmayı seviyordu ama annem gibi değil [...]”* (Ernaux, 2022: 48). Öğretmenin ifadesindeki nezaket ile bağırان annenin gergin tonu birbirinden tamamen farklıdır. Öğretmenin kullandığı kelime dağarcığı yabancı olmasa da anlatıcı kendine ait olmayan bu dilin dünyasında kaybolmuş hisseder. Bu durum Eribon'a (2018: 108) göre, işçi sınıfı kökenlilerin kullandığı dil ile okulda öğrenilen dilin, iki dil seviyesi ve iki sosyal üslup içeren bir oyundan ibaret olmasıdır. Romanın başkarakteri için yabancı bir dilin dünyasında kaybolma hissi, nihayetinde kaygıya yol açar. Bu dil farklılıkları kız ile ailesi arasındaki kopuşu tetikleyen etkenlerden biridir.

Diğer yandan, romanın geçtiği ortam Annie Ernaux'nun da geldiği ortamı yansıtır. Denise, aile yaşamının elverişsiz koşullarını ayrıntılı biçimde anlatır. Kafenin çok gürültülü ve

kalabalık olması, müşterilerin alt tabakadan insanlar olması ve kaba davranışlarda bulunması Denise'in mutsuz olmasına sebep temel etmenlerdir. “[...] Görmezden gelmek istiyordum annemin kuşağının altı ve üstü grileşmiş, arkası “sirkedir o” dediği pas rengi, lekeli beyaz önlüğünü, kolilerin hışırtısını, babamın masanın kenarına ilişip atıştırmayı bitirdikten sonra çıkısını şırak diye kapatışını, çorba şapırtılarını [...]” (Ernaux, 2022: 72-73). Denise, kökenlerinden ve sosyal geçmişinden dolayı ebeveynlerinden utanır. Bu utancı tetikleyen en temel etmen ise yeni çevrenin koşullarıdır (Annala, 2023: 27). Bu kişi başka biri haline geldikçe ve değiştikçe, daha mutsuz bir bireye dönüşür.

Diğer yandan, özellikle kız arkadaşlarıyla olan ilişkisinde sınıf farklarıyla ilgili bir aşağılanma hissetmeye başlayan Denise, onların başlangıçta içten davranışlarının aslında küçümseme niyetiyle yapıldığını fark eder. Bu utancı da ailesi hakkındaki gerçekleri saklayarak, sınıf arkadaşları gibi davranarak ve onların yaşam koşullarını ezberleyerek saklar: “Her şeyi değiştirebilirim. Babam çok para kazanıyor, muhteşem oyuncaklarım var. Benim boyumda konuşan, yürüyen, ipek elbiseli bebekler, odamdan dışarı çıkaramayacağım kadar narin fincan takımları [...]” (Ernaux, 2022: 61). Dolayısıyla Denise, diğer kızların sahip olduğu özgüvenin, aslında onların ait oldukları üst sosyal sınıftan beslendiğini fark eder.

Bourdieu'ye (1984) göre, farklı toplumsal sınıflar birbirinden kültürel ve sosyal alanlarda ayrılır. Birey de bu seçimleri çocukluktan beri içselleştirdiği bir güdü ile yaptığı için neden seçtiğinin farkında değildir. Sınıfsal yapılar bireylerin gündelik yaşam pratiklerinde, zevk ve beğenilerinde gözlemlenebilir. Bu seçimler de bireyin yaşam alanını oluşturur: “Sizinki acayip bir evmiş! Öteki kızlar dönüp bakıyor, fısılđşıyorlar. Gülüşmeler, mutluluk ve bir anda, ısıtılınca kesilen süt gibi, her şey açığa çıkıyor, kendimi görüyorum, kendimi görüyorum ve onlara benzemediğimi fark ediyorum [...]”

(Ernaux, 2022: 53). Denise'in örnek almaya çalıştığı tüm o kızlar, ondan daha mutludurlar. Bu da Denise'in soylu olma girişimlerinin başarısız olduğu anlamına gelir.

Annie Ernaux'nun otokurgusal ve kadını merkezî bir öge olarak ele alan yazılarını diğer otobiyografik eserlerden ayıran unsur, geçmişinde yaşadığı belirsizliklerdir. Bu belirsizlikler, açıkça ifade edilmesi güç ve çoğu zaman çelişkili duygulardan oluşur. Aşk ile nefret arasında gidip gelme, geçmişten kaçma arzusu ile tanıdık çevreye dönme özlemi, sosyal sınıfına duyduğu utanç ve gurur gibi ikilemler, Ernaux'nun yapıtlarında kahramanın geçmişiyle kurduğu karmaşık ilişkiyi görünür kılan temel etmenlerdir (Rafati ve Mohammadi, 2019: 137). Denise de ailesinin ve sosyal sınıfının değerlerini küçümselediği için yalnız kalmıştır. Zaten amacı da geçmişle bağlarını koparmaktır. Evi olan bu kafe-bakkal onun için sadece barınma yeridir: *“Tek çare görmezden gelmek, otelde konaklıyormuşum gibi yemeğimi yiyip, kitabımı okuyup, yatıp uyumak. Şuası çirkinmiş, burası kir pas içindeymiş, kırık dökükmüş aldırmamak”* (Ernaux, 2022: 88). İlgili bağlamda Denise, hayatının gerçekliği ile olmak istediği şey arasında kalmış durumdadır. Okudukça da geçmişle arasına mesafe koyar ve kendi hayal dünyasını yaratmaya başlar.

Pamukçu'nun da vurguladığı gibi gerçek yabancılışma bireyin kendisinden, toplumdaki ve dünyadan kopuk hissetmesidir (2024: 144). Denise de burjuva toplumuna uyum sağlamaya çalıştığı ve eski değerlere başkaldırdığı için bir yabancılışma ve aidiyet sorunu ile karşı karşıya kalır: *“Çevreme de annemle babama da yabancılaştım, onları görmek istemiyordum. Beni onlara bağlayan yalnızca nefret ya da suçluluk patlamalarıydı”* (Ernaux, 2022: 104). Henüz on dört yaşında olan Denise kendisini çevreleyen dünyanın artık ona ait olmadığını düşünür.

Goldmann'a (1964: 25) göre günlük yaşamdaki coşku düzeyini aşan sorunlu kahraman, burjuva toplumunun

materyalizmini de aşabilir. Başka bir ifadeyle sorunlu birey, burjuva toplumunun çelişkili doğasını sıklıkla hisseder ve bir burjuva yaşantısı hayatının her alanına nüfuz ettiği için, kaçınılmaz olarak bu çelişkilerin baskısı altına girer. Daha sonra ise kendisini rahatsız eden bu yıkıcı güç şiddetle karşı koymaya devam eden bir isyana dönüşür. Denise’de de tüm bunların en belirgin sebebi geçmişe bağlı gerçek dünyası ile hayal gücündeki çevresindekilerin dünyası arasındaki dengesizliktir: “*Ben onlar gibi değilim, onlara benzemiyorum. Onlarla konuşacak bir şeyim yok*” (Ernaux, 2022: 84) ifadelerinde bulunan sorunlu kimlik, geleneksel kültürel değerleri küçümseyerek ebeveynlerine saygısızlık eder ve otoritelerini reddeder.

Jaquet’e (2014: 167-169) göre, utanç hem gerçek hem de tamamen hayali bir şeyden kaynaklanabilir. Sosyal konumu yükselen birey, haklı olsun ya da olmasın, başkalarının onu aşağı gördüğünü hayal ettiği ve bu yargıyı içselleştirdiği için kökenlerinden utanır; tıpkı Denise örneğinde olduğu gibi: “[...] *Nihayet ötekiler gibi olabilirim, aynı dertler, aynı mevzular, aynı sohbetler, aynı kılık kıyafet... Etrafa saçılan ucuz şarap, ağzına kadar dolu kenefiyle kafe-bakkalın izleri böylece silinebilmeli*” (Ernaux, 2022: 105). Sorunlu kahraman, üst tabakanın onu aşağı gördüğünü varsayar böylelikle de geçmişinden utanır.

Öte yandan, romanda en önemli olaylardan biri de Denise’in kürtaj olmasıdır. Üniversitede sevgilisinden hamile kalan fakat bu durumu gizlemek zorunda kalan kızın yaşadıkları aslında toplumsal tahakküm altında ezilen kadınların yaşadıkları zorluklardır. Bu bağlamda Ernaux, sınıf ayrımını vurgular: Ayrıcalıklı geçmişe sahip kızlar gizlice kürtaj yaptırabilirken, Denise gibi fabrika işçisinin kızı, aşağılayıcı ve tehlikeli yöntemlere başvurmak zorundadır (Sandrina, 2006: 138): “*Doğumdan düğüne, ölüm döşegine kadar her duruma dair mutlaka bir dua var; kaçak bir kürtajcıya giden yirmi yaşında bir kız hakkında, dönüšte yolda yürürken, kendini yatağa atarken*

aklından geçenler hakkında da bir tane olmalıydı” (Ernaux, 2022: 12). Böylece kürtaj, anlatıcı Denise Lesur’un yaşadığı toplumsal yabancılaşmanın sembolik bir etmeni olarak sunulur.

Lukács’a göre kurgusal evreni yöneten tüm değerler örtük bir şekilde vardır ve bu değerlere göre tüm karakterlerin sadece olumlu bir kahraman olması mümkün değildir. Dolayısıyla sorunlu kahraman anlamsız dünyada değerleri şeytanice arar (1989: 179). Denise de gerçek dünyayı ve onun çelişkilerini yansıtır. Sorunlu kahraman, romanların sonlarına doğru aynı geçmişe dair bir tür nostalji, hatta belki de pişmanlık duyar: “[...] *Kendimi ispatlama, farklı olduğumu gösterme çabam, ya bütün hikâye yalansa... Hamile kalmak, bir hiç için...*” (Ernaux, 2022: 160). Aile ideallerinden etkilenen genç kadın, hamileliğini bir utanç, kurtulması gereken bir aşağılanma olarak deneyimler.

3. SONUÇ

Edebî eserler, belirli tarihsel, toplumsal ve politik koşulların ürünü olarak ortaya çıkar ve sınıf ile güç ilişkileri bağlamında incelendiğinde önemli sonuçlar sunar. Georg Lukács, *La Théorie du roman* kitabında modern romanın dünyadan kopuk ve anlam arayışı içinde olan modern insanın durumunu nasıl yansıttığını incelemeye çalışır. Lukács’a göre, antik çağda insanlık dünyayla uyum içinde yaşamış, bireysel ve kolektif değerler arasında bir birlik olmuştur. Ancak modern dünyada bu uyum kaybolmuş, insanlık dünyadan kopmuş, kendine ve topluma yabancılaşmıştır. Lukács’ın “sorunlu karakter” olarak tanımladığı modern romanın tipik kahramanı tutarsız ve hayal kırıklığı yaratan bir dünyada varoluşunda anlam arayan, içsel idealleri ile dış gerçeklik arasında bir uyum bulamayan kişidir.

Boş Dolaplar isimli otobiyografik romanında Annie Ernaux da belirli bir sosyo-kültürel bağlam içinde, toplumsal yapıların altüst oluşunu, bunun sonucunda da travmayla boğuşan

modern insanın aile değerlerinde yaşadığı kimlik bunalımını ve benlik arayışını sunar. İlgili bağlamda Ernaux, Lukács'ın kuramlarına göre sorunlu kahraman Denise Lesur karakterinin kökenlerinden kopuşunu doğrular. Ernaux, kendisine ait olmayan bir sosyal çevrede yer bulmaya çalışan bunun için de kaderini değiştirmeye çabalayan ve nihayetinde başarısız olan bu sorunlu kahramanı ustaca resmeder. Kahraman giderek değer kaybeder, gerçekleşme olasılığı olmadığı sorunlu ve çelişkili bir dünyada kendini var etmeye çalışır. İç dünyasında her zaman ikilimler barındıran bu kişi, aileden nefret etme fakat aynı zamanda onlara özlem duyma gibi ideal ile gerçeklik arasında kalır. Sorunlu kahramanın tek gerçeği ise ait olduğu toplumsal tabakanın kaderinin gerçeklerine benzemesidir. Denise Lesur aracılığıyla Annie Ernaux'nun başarılı işçi sınıfının temsilcileri olarak sunduğu ebeveyn imgeleri, geçmişe dönme ve yıllar sonra bile varlığını sürdüren kökleri yeniden keşfetme eğilimini ima eder.

Öte yandan, Annie Ernaux'ya göre toplumsal farklılıkların en belirgin şekilde hissedildiği alanlardan biri eğitimidir. Yazar, “eğitimsiz işçi sınıfı” ve “eğitimli burjuva sınıfı” meselesi ekseninde bu iki dünya arasındaki farklılıklara eğitim temelinde dikkat çeker. Eğitim; özgürleştirici ama aynı zamanda yabancılaştırıcıdır. Bu eğitim Denise'e sosyal hareketlilik imkânı sunmanın yanında içinde bulunduğu koşullardan kaçmanın bir yolunu sunar. Böylelikle Ernaux, eğitimin hiçbir zaman tarafsız olmadığını, bireyleri toplumsal yapılara göre şekillendirdiğini, ancak onlara bu yapılardan kurtulma olanağı da sunduğunu gösterir.

Sonuç olarak Annie Ernaux, eğitim yoluyla sınıf atlamaya çalışırken kendini bir anda elit dünyasında ve kendi dünyasında yabancı hisseden bir kadının gözünden toplumsal hareketliliğin acısını ve karmaşıklığını ustaca işler. Dahası Ernaux, kürtaj, utanç, toplumsal kopuş ve mahrem deneyimlerini edebî bir anlatıya dönüştürerek de yalın ve hakikatli bir dil kurar.

KAYNAKÇA

- Annala, Satu (2023). *L’Ethos de Transclasse d’Annie Ernaux, Romancière et Auto-sociobiographe, Vu à Travers “Les Armoires vides”, “La Place” et “Une Femme”*. Yüksek Lisans Tezi. Helsinki Üniversitesi, Finlandiya.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. (R. Nice, Çev.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (2015). *Eril Tahakküm*. (B. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Charbonnier, Vincent (2016). De Lukács à Lukács: itinéraire D’un Remembrement. *Romanesques: Revue du Centre d’Etudes du Roman et du Romanesque de l’Université de Picardie-Jules Verne (Lukács 2016: cent ans de Théorie du roman)*, 8: 175-186.
- Eribon, Didier (2018). *Retour à Reims*. Paris: Flammarion,
- Ernaux, Annie (2022). *Boş Dolaplar*. (S. İdemen, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Goldmann, Lucien (1964). *Pour Une Sociologie du Roman*. Paris: Gallimard.
- Jaquet, Chantal (2014). *Transclasses ou La Non-reproduction*. Paris: PUF.
- Köroğlu, Esin Kıvrak (2025). Annie Ernaux Yazınında Kolektif Bellek ve Toplumsal Sınıf. *Mülkiye Dergisi*, 49(2), 307-337.
- Leyris, Raphaëlle (2022, 6 Ekim). Annie Ernaux’s Work, Between Literature, Sociology and History, Awarded Nobel Prize. <https://www.lemonde.fr/en/culture/article/2022/10/06/>

- Lukács, Georg (1989). *Théorie du Roman*. Paris: Gallimard.
- Pamukçu, Gülten (2024). George Perec'in "Uyuyan Adam" Adlı Yapıtında Eylemsizliğin Varoluşsal Anlamı. *Söylem Filoloji Dergisi*, (Edebiyat Kuramları ve Eleştiri Özel Sayısı): 134-152.
<https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1543267>
- Rafati, Mina ve Mohammadi, Yassmin (2019). Les Armoires Vides et L'Événement de Annie Ernaux: Étude sociologique du héros problématique, *Plume*, (28): 127-145.
- Sandrina, Joseph (2006). *Objet de Mépris, Sujet de Langage: L'injure Performative et La Construction du Sujet Féminin chez Annie Emaux, Suzanne Jacob, Violette Leduc et France Théoret*. Doktora Tezi. Université de Toronto, Toronto.

FRAGMENTED IDENTITY AND DISABILITY: RECONCILING THE MULTIPLE SELVES IN *THE LONGEST JOURNEY* BY E. M. FORSTER

Dilek TÜFEKÇİ CAN¹

1. INTRODUCTION

E. M. Forster's second novel, *The Longest Journey* (1907), is a bildungsroman that explores themes of disability, identity, and morality in early twentieth-century England. The novel delineates the social, economic, and cultural context of England by analysing the relationship between individual and class, with particular attention to prosperity and poverty. Rickie Eliot, the protagonist, is depicted as an individual whose primary objective is to discover his identity.

The narrative traces Rickie's search for selfhood through a series of interactions, interpretations, and relationships. The three principal locations - Sawston, Cambridge, and Wiltshire - each play a distinct role in shaping Rickie's personal development, collectively representing his progression from immaturity to maturity. Sawston is depicted as a community whose members prioritize self-interest. Similarly, Sawstonians are generally characterized by their pride in English identity and satisfaction with material success. In contrast, Cambridge is presented as a setting where imagination and intellectual freedom flourish, particularly in literary pursuits, without regard for their impact on Englishness or imperialism. The Cambridge philosophical community values creative imagination and

¹ Assoc. Prof. Dr. Dilek Tüfekçi Can, Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, English Language Teaching Department, ORCID: 0000-0001-8067-6032.

scholarly achievement. And Wiltshire represents traditional England and emphasizes humane values, with its residents seeking a connection with nature to escape the adverse effects of urbanization. Accordingly, Rickie's movement from Cambridge to Sawston and then to Wiltshire is marked by his persistent failure, dissatisfaction, and crisis. This study examines the protagonist's fragmented identity, including his disability and possible motivations beyond heterosexuality. It further argues that the protagonist's fragmented identity attempts to reconcile his multiple selves, which leads to his unhappiness, self-destruction, and eventual death.

The Longest Journey (1907) is a thematically rich work with unique themes such as journey, capital, and morality. It has been regarded as "the least accessible, most flawed novel published during Forster's lifetime" (Royle, 1999, p. 20). Whereas according to Colmer, *The Longest Journey* is Forster's "most personal novel" (1975, p. 5), to Forster, the novel is "[...] the one I am most glad to have written [...] For all its faults, it is the only one of the books that has come upon me without my knowledge" (1960, p. xxi). In his own words, he acknowledges the power of creative imagination, irrespective of time and place, since the idea came upon him suddenly and by chance. The novel reflects the man-woman relationship, emphasising sexuality as a surface theme. However, in its deeper meaning, the novel's story can be said to be closely related to the theme of homosexuality. It is significant to note that the posthumous publication of *Maurice* in 1971 led many critics to reread all of Forster's novels, including *The Longest Journey*, with the intention of excavating homosexual references within its main plot.

Subsequent re-readings of the novel have inevitably prompted critics into new interpretations, with particular attention to the theme of homosexuality. Several scholars argue that Forster deliberately incorporates this theme: "Forster bridges two

conditions that were increasingly conflated in eugenic and sexological thought in the first years of the twentieth century in *The Longest Journey* - the visible content of physical disability and the submerged content of homosexuality” (Andree, 2018, p. 20). And for some others, the novel contains no references to homosexuality. For instance, Sugate explicitly identifies the novel’s theme, which highlights several themes while excluding homosexuality as a central concern. To him, *The Longest Journey* describes “the social, familial, spiritual, economic and cultural cosmos of early 20th century England”, and he believes that the prominent Victorian and Edwardian writers such as Thackeray, Trollope, Conrad, Hardy, Shaw, Wells, and Lawrence attract their attention to “the relationship between people and money, and lastly, he adds, “Forster was not an exception to this. *The Longest Journey*, therefore, tackles the theme of money and people (2012, p. 105).

The Longest Journey, which may seem, at first glance, like a modern bildungsroman, delineates the social, economic, and cultural background of twentieth-century England. According to Courtney Andree, “By twisting the conventions of the *bildungsroman* [...] to suit the alienation, repeated failures, and false starts of a young, physically disabled male protagonist [Rickie Elliot], Forster reveals just how narrow the novel of formation’s vision of success was” (2018, p. 20). Furthermore, while disability is often overlooked as a theme in the modernist bildungsroman, homosexuality constitutes an unspoken yet pervasive element.

In the novel, Rickie Elliot, the protagonist, is widely regarded as a semi-autobiographical representation of Forster. In other words, it is significant to reveal that, according to Frederick Crews, “Forster has more difficulty in achieving a necessary degree of narrative distance from his semi-autobiographical hero, Rickie Elliot”, and he goes further and elaborates that “It is not

that he fails to maintain a consistent philosophical point of view, but rather that he tries to embody that point of view in too complex a narrative” (1959, p. 576). Accordingly, Rickie’s perspective offers insight into Forster’s views, thoughts, and emotions about the modern period. Compatibly, Andree notes, “Forster drew upon his experiences at Tonbridge School and Cambridge as he crafted an intentionally failed *bildungsroman* around the figure of Rickie Elliot [...]” (2018, p. 27).

Homosexuality constitutes a significant theme influencing identity formation in the novel. According to Nicola Beauman’s biographical account, Forster sought to suppress his strong desires for men, which he regarded as abnormal, until the late 1920s. To him, Forster subsequently acknowledged his lifelong homosexuality (1994, p. 344). Forster appears to have confined this admission to himself and a close circle of friends, likely due to concerns about social ostracism if his sexuality became public knowledge. Following his graduation from Cambridge in 1901, Forster travelled to Venice, a city he had long wished to visit because it was then associated with sexual freedom. As Tariq Rahman notes, Venice was “notorious since the Renaissance as the land where homosexual pleasure could be procured” (1991, pp. 54-55). While Italy represented a place where male affection was more accepted, it is significant to reveal that there is no evidence that Forster engaged in homosexual relationships during his stay.

In *Muted Groups in E.M. Forster’s Edwardian Novels*, Jim McWilliams observes that Forster became aware of his lack of sexual attraction to women during early adolescence and did not comprehend the concept of “homosexuality” until he had spent one or two years at Cambridge. McWilliams further notes that Forster, upon encountering discussions praising love between men, became convinced that other men shared the same feelings (1996, p. 69). Furthermore, relationships between men such as

Lytton Strachey and John Maynard Keynes, both friends of Forster, are variously described as “higher sodomy,” “carnal love affairs,” or “idealized platonic homosexuality” (Rose, 1986, p. 65).

The Longest Journey explores the theme of journey, as indicated by its title. Forster’s treatment of this central theme is deliberate. The title, *The Longest Journey*, conveys both connotative and denotative meanings. According to the Oxford Dictionary, the term “journey” is defined in its primary sense as “[a]n act of travelling from one place to another,” encompassing various types such as physical, economic, educational, and geographical journeys. In its secondary, more symbolic sense, “journey” refers to “[a] long and often difficult process of personal change and development,” which includes philosophical, spiritual, intellectual, and mental dimensions. Forster incorporates both interpretations within the novel.

During the Edwardian period, technological and industrial advancements facilitated greater mobility for the general population. As a result, individuals could travel more easily in pursuit of employment, education, and improved prospects. This significant societal transformation and its effects on modern individuals became a subject of interest for Forster, who observed and depicted these changes in his writing. Yet, for Rickie, it is debatable whether he is on a journey. Because Nicholas Royle reveals that the novel is “most decisively concerned with the shortest journey, with what is perhaps so short that it is not a journey at all”, and at the same time, he questions, “even if it has remained and will perhaps always remain so difficult to think of death otherwise than a journey: *broken up*, breaking up every journey?” (1999, p. 29).

2. FRAGMENTED IDENTITY: RECONCILING THE MULTIPLE SELVES

The Longest Journey narrates the life of Frederick (Rickie) Eliot, a physically disabled young man who, at the age of fifteen, loses both his father, whom he deeply resents, and his mother, whom he greatly admires, within two weeks. The story unfolds during Rickie's time at Cambridge University, highlighting his friendship with a student, Stewart Ansell, his subsequent marriage to Agnes, whose previous engagement to the athlete Gerald Dawes ends with Dawes's death, and his unsuccessful efforts to earn a living by writing short stories. The narrative further explores Rickie's growing relationship with Stephen Wonham, whom he initially believes to be his aunt's adopted son but later discovers is his illegitimate half-brother. Ultimately, Rickie separates from his wife, resolves to live with Stephen, and dies while attempting to save Stephen, who is drunk and unconscious on a railway line.

The novel contains ambiguous references to homosexuality, while the theme of brotherhood is prominently featured. According to Stoll, "In exploring Rickie's attempts and failures to locate what is frequently referred to in the novel as the 'real', and thus to gain a stable identity, the text itself implies the need for precisely this questioning of phallogocentric discourse" (1987, p. 238). Accordingly, a closer analysis reveals that the concepts of brotherhood and friendship are depicted from a unique perspective. For instance, at the beginning of the novel, set in Cambridge, Agnes perceives Rickie's friends as brothers, a perception that later proves inaccurate. Miracky underscores both the heterosexual and homosexual aspects of Rickie's relationships with the following statement:

In *The Longest Journey*, the significant love triangle is found not in the apparently heterosexual relations of Rickie; his future wife, Agnes; and her first love, Gerald;

but in the suppressed homosexual links among Rickie; his aesthetic classmate, Ansell (drawn from Forster's own homophile relationship with Hugh Meredith); and the athletic Gerald, who is later replaced by Rickie's equally masculine half-brother, Stephen (2003, p. 136).

In the novel, Rickie is unable to establish meaningful connections with Stewart Ansell and Stephen Wonham, both of whom offer him companionship. Broadly speaking, "The surface story of the novel [...] is set against a series of complex and shifting interior relationships: Rickie/Ansell, Rickie/Stephen, Stephen/Ansell [...] As the characters come together, they play out a sexual drama which contains within it an intricate network of concerns" (Herz, 1978, p. 260). However, rather than accepting their offers, Rickie chooses to marry Agnes. Although he experiences strong feelings for these two men and desires a close personal relationship with them, he ultimately prioritizes a heterosexual partnership. This decision leads to his unhappiness, self-destruction, and eventual death. Forster skilfully depicts Rickie's internal struggles and failures, subtly suggesting that a man who suppresses his thoughts and feelings toward other men is likely to experience a tragic fate.

Rickie is unable to form meaningful connections with Stewart Ansell and Stephen Wonham, both of whom offer him companionship. Instead, Rickie rejects their offers and chooses to marry Agnes. Although Rickie experiences strong feelings for these two men and desires a close personal relationship with them, he ultimately prioritizes a heterosexual partnership, which results in his unhappiness, self-destruction, and eventual death. Forster skilfully portrays Rickie's struggles and failures, subtly suggesting that a man who denies his inner thoughts and feelings toward other men is destined for tragedy.

In the beginning, Rickie does not acknowledge his physical and sexual differences, which are depicted as personal

vulnerabilities. Following his engagement to Agnes, his closest friend from Cambridge, with whom he shared a close and romantic relationship, sends him a series of letters. Stewart Ansell, who is characterized as queer, writes:

You are not a person who ought to marry at all. You are unfitted in body: that we once discussed. You are also unfitted in soul: you want and you need to like many people, and a man of that sort ought not to marry. ‘You never were attached to that great sect’ who can like one person only, and if you try to enter it you will find destruction (Forster, 1993, 87-88).

In this letter, Ansell explicitly reminds Ricky that he is regarded as both sexually and hereditarily ‘unfit’ for marriage. Both Ricky and Ansell demonstrate an awareness of Ricky’s circumstances on physical and psychological levels. Initially adhering to Edwardian doctrines, Ricky attempts to establish a family but ultimately acknowledges his homosexual desires. According to Miracky:

In *The Longest Journey*, the presence of an under-plot, in which Ricky struggles with but never becomes conscious of (and therefore never settles) his homosexual feelings, strongly complicates the surface action and overtly expressed themes of the novel. Rickie’s obsession with creating a stable family, first through heterosexual union with Agnes and then through half-blood brotherhood with Stephen, is undermined by his homosexual desires (2003, p. 135).

As indicated in the quotation above, Rickie forces himself to marry and have children despite his aversion to heterosexual marriage and discomfort with his physical disability. The researchers, including sexologists and psychiatrists, examine the congenital and hereditary basis of homosexuality, often identifying disability as a condition closely associated with

homosexuality. Despite these findings, the origins of homosexuality remain contested. Some scholars assert that homosexuality persists when disabilities exacerbate physical or psychological abnormalities (Krafft-Ebing, 1999). In contrast, others, such as Pierre Garnier, argue that homosexuality is an innate characteristic and is “obviously the result of a [...] congenital defect in the brain” (1899, p. 55).

As far as Rickie’s fragmented identity is concerned, it can be said that Rickie’s identity is characterized by his position outside the conventional boundaries of both heterosexuality and homosexuality. This state of in-betweenness complicates his search for self-identity. His movement from Cambridge to Sawston and then to Wiltshire is consistently marked by failure, dissatisfaction, and crisis. Ultimately, Rickie’s personal development remains incomplete, as his journey concludes abruptly with his death, a consequence of his self-sacrifice for his half-brother. In other words, Rickie’s early death does not alter the novel’s central theme, which focuses on the suffering of modern individuals in the contemporary world.

Throughout Rickie’s adult life, Cambridge serves as the primary environment for his personal and intellectual development. His maturation is catalyzed by interactions with peers such as Stewart Ansell, a cynical philosopher, and Agnes Pembroke and Herbert Pembroke, siblings, as well as Gerald, Agnes’s fiancé. Although Rickie experiences happiness at Cambridge through forming friendships, engaging with classical literature, and philosophical discussions, he perceives himself as intellectually inferior to Ansell, particularly during their debate on the “existence of a cow” in the context of existentialist philosophy at the novel’s outset. Following this exchange, which Ansell initiates, Rickie commits to enhancing his intellectual and philosophical capacities. He begins to recognize his identity within the Cambridge community and undertakes regular visits to

the university library, symbolizing his progression from ignorance to wisdom. Hence, philosopher G. E. Moore had a significant influence on Forster, according to Forster's authorized biographer, P.N. Furbank. "The opening discussion about whether the cow is there or not when no one perceives it is a fairly direct allusion to one of the most famous early papers Moore wrote" (Rosenbaum, 1979, p. 33).

The Longest Journey is a novel in which the protagonists' primary aim is to find an identity. The narrative follows Rickie as he searches for selfhood through a series of interactions, interpretations, and relationships. The novel further explores Rickie's personal development and his struggle with "his negative self-image in various contexts such as art, career, romance, sexuality, marital life and his relation with his step-brother, Stephen" (Sugate, 2012, p. 96). The plot becomes more chaotic when Rickie is visited by two intellectually gifted yet cynical friends, Agnes Pembroke and her elder brother, Herbert Pembroke. It is important to note that, having been sent to a public boarding school as an orphan, Rickie experienced persistent bullying from his cousins during childhood due to his physical disability, specifically a lame foot. In subsequent years, Rickie becomes increasingly aware of his negative self-image during his time at Cambridge, shaped by his experiences growing up with a visible disability.

Rickie's spiritual development encompasses both intellectual and physical dimensions. For instance, his fear upon encountering Gerald, due to traumatic memories from boarding school, and the teasing he endures from his peers at Cambridge, repeatedly drives him to seek refuge. In response, Rickie often isolates himself in his room, intentionally distancing himself from others. Initially, Rickie shares the common perception of Cambridge as a center of knowledge and intellectual growth. However, his interactions with Agnes and Herbert gradually alter

this view. Agnes, in particular, challenges Rickie’s assumptions and demonstrates that Cambridge is, in fact, limited in scope. Collectively, Agnes, Herbert, and Gerald reveal that Sawston offers a more realistic and less restrictive environment than Cambridge. During one intellectual discussion, Ansel at Cambridge attempts to elucidate the concept of “narrowness” to his peers as follows:

There is no great world at all, only a little earth, forever isolated from the rest of the little solar system. The earth is full of tiny societies, and Cambridge is one of them. All the societies are narrow, but some are good and some are bad— just as one house is beautiful inside and another ugly. [...] To compare the world to Cambridge is like comparing the outsides of houses with the inside of a house. No intellectual effort is needed, no moral result is attained (Forster, 1993, p. 68).

Rickie’s spiritual journey commences with his aspiration to write stories as a Cambridge undergraduate, and he perceives that his imaginative abilities are strengthened by immersion in nature. Because Rickie “senses that nature represents a password to life” (Rosenhan, 2018, p. 276). However, during this period, he falls in love with Agnes. Although he intends to travel into nature to cultivate his creative potential, he ultimately fails to fulfill this intention and does not set out on his journey. “Rickie’s cultivation at Cambridge is portrayed largely as rejecting the materiality of his body, an endeavour that results in his deterioration and death. His understanding of the world is determined by boundaries, which stand in the way of lived experience” (Rosenhan, 2018, p. 278). In the novel, the depiction of a “dell” holds significant symbolic value in the development of Rickie’s identity as he recalls it at Maddingley. “The dell to which Rickie retires on the skirts of Cambridge, when his inner life begins to expand, is another such microcosmic symbol of a macrocosmic reality: in its delimited beauty and inherent mystery the dell concentrates the

beauty and the mystery of the universe outside” (McDowell, 1961, p. 47). During his first visit, the dell leaves a negative impression on Rickie, as his immaturity prevents him from recognizing its sacredness. Upon his second visit, the dell, serving as a symbolic representation of Rickie’s spiritual journey, is transformed into a divine space. Rickie expresses the importance of the dell, which functions as a kind of church for him, in the following passage:

[...] a church where indeed you could do anything you liked, but where anything you did would be transfigured. Like the ancient Greeks, he could even laugh at his holy place and leave it no less holy. He chatted gaily about it, and about the pleasant thoughts with which it inspired him; he took his friends there; he even took people whom he did not like (Forster, 1993, p. 21).

During the journey to Cambridge, Gerald dies in a football match accident. When Agnes arrives at the scene by bicycle, she is left alone with Gerald’s body for several minutes, resulting in a “strange, lamentable interview” that leaves her unable to comprehend the situation. She reflects, “[i]t must be a joke that he chose to lie there in the dust, with a rug over him [...]” (Forster, 1993, p. 55). Gerald’s death marks the beginning of Rickie’s spiritual journey, providing him with experiences that foster a heightened sense of identity. For example, as Agnes sits at the foot of the stairs, Rickie attempts to empathize and express deep sympathy for her: “It’s the worst thing that can ever happen to you in all your life, and you’ve got to mind it you’ve got to mind it. They’ll come saying, ‘Bear up trust to time.’ No, no; they’re wrong. Mind it” (Forster, 1993, p. 58). The impact of Gerald’s death extends beyond Agnes, profoundly influencing Rickie as well. This event prompts Rickie to feel sympathy for Agnes and ultimately contributes to his internal struggles with sexual desire.

Rickie's spiritual journey in the novel reflects Edwardian society, situating the wounded self in an intolerable state as it seeks salvation. For example, when Agnes calls Rickie into the dell, his heart beats "louder and louder," and he believes he is metaphorically on the verge of death due to his intense excitement. Nevertheless, he remains convinced that he cannot fill the void left by Gerald in her life: "'I prayed you might not be a woman', he whispered. 'Darling, I am very much a woman. I do not vanish into groves and trees. I thought you would never come to me'" (Forster, 1993, p. 80). In the dell scene, Rickie covertly displays that he is, indeed, attempting to reconcile his multiple selves:

Inside the dell it was neither June nor January. [...] She bent down to touch him with her lips. He started, and cried passionately, 'Never forget that your greatest thing is over. I have forgotten: I am too weak. You shall never forget. What I said to you then is greater than what I say to you now. What he [Gerald] gave you then is greater than anything you will get from me' (Forster, 1993, p. 80).

In his later years, Rickie frequently consoles Agnes by encouraging her to grieve rather than suppress the memory of her former lover, Gerald. In doing so, Rickie becomes Agnes's primary supporter, despite recognizing that he differs from Gerald in every respect. After several years, Rickie and Agnes become engaged and visit the estate of Rickie's aunt, Emily Failing, a wealthy and eccentric widow of a distinguished essayist, located near the Cadbury Rings in Wiltshire. Aunt Emily greets them with insensitivity, remarking, "I feel twenty-seven years younger. Rickie, you are so like your father. I feel it is twenty-seven years ago, and that he is bringing your mother to see me for the first time. It is curious- almost terrible- to see history repeating itself" (Forster, 1993, p. 99). She continues, "My dear boy, don't look so shocked. Your father and I hated each other. He said so, I said

so, I say so; say so too” (Forster, 1993, p. 100). During their second visit to Aunt Emily’s estate, both Rickie and Agnes are confronted with the revelation that Stephen, a handsome and semi-educated nineteen-year-old previously believed to be the son of a shepherd, is in fact Rickie’s half-brother. Aunt Emily’s long-concealed confession profoundly affects both characters. However, Agnes is particularly impacted by this disclosure, as illiteracy and “extra-marital child-bearing” were widely considered “immoral acts” in eighteenth and nineteenth-century England (Reid et. al., 2006, p. 101).

E. M. Forster illustrates the fragmentation of identity through multiple characters in his novel. These fragmented individuals struggle to adapt to the evolving structures of modern society, and the novel directly reflects these societal challenges. Çapaz identifies three levels at which fragmentation occurs: “[firstly,] among the classes as a result of changing values; [secondly,] within the family as a result of loss of faith in relationships, and [thirdly,] in the individual as a result of fear and anxiety for the future” (2010, p. 23).

In modern society, the fragmentation of the self, which results in a breakdown of communication at multiple levels, from individuals to groups, has emerged as a more significant issue than in previous periods, affecting interactions between social classes. Therefore, class conflict intensifies, as social classes become increasingly unwilling to make concessions due to heightened intolerance. Efforts to bridge class divisions are rendered ineffective by the alienating effects of capitalism, which prioritizes monetary gain, hierarchical rank, and social status over humanistic values.

Morality is a central theme in *The Longest Journey*, reflecting a common focus among Edwardian novelists. British society during this period was notably conservative.

Consequently, the novel serves as a socio-cultural document of Edwardian England. Forster, acting as an independent observer of his own culture, examines the impact of materialism on individuals' lives. For instance, Rickie is depicted as a Cambridge student who scrutinizes menu prices and frequently discusses his family's financial difficulties with his mother. Notably, after receiving a substantial inheritance following his father's death, Rickie becomes the subject of conversations centered on his newfound wealth.

The novel portrays the middle class as materialistic. The Pembroke family, symbolizing the middle class, is depicted as preoccupied with issues of imperialism and national identity. Forster deliberately argues that money should not be considered the primary source of fulfillment, but rather a means to an end. He distinguishes between characters who lack a balanced perspective on wealth, such as the Eliots and the Pembrokes, who are depicted as unhappy and dissatisfied, and those who demonstrate kindness and happiness through strong interpersonal relationships, such as Ansell, Stephen, his parents, and the Silts.

Agnes, portrayed as a representative of Sawstonian society, embodies selfishness and materialism, consistently prioritizing material gain over philosophical pursuits. In contrast, Rickie values nature, while Agnes places the greatest importance on public image and exhibits significant self-assurance in social contexts. She is further depicted as seeking personal advantage by exploiting those around her. The marriage between Agnes and Rickie endures primarily for societal approval rather than genuine affection or respect, due to their respective shortcomings. Initially, Rickie values spiritual ideals above material concerns; however, under the strain of familial challenges, his commitment to these ideals diminishes. Ultimately, Rickie acquires the characteristics of a typical Sawstonian, becoming increasingly intolerant and selfish. This transformation is demonstrated by his

gradual estrangement from his Cambridge friends, his avoidance of social interactions with them, and his disdain for his half-brother, all of which indicate his shift from a natural disposition to a Sawstonian identity. Though Rickie struggles to reconcile his multiple selves, every attempt he makes turns out to be a failure in the novel.

The relationship between Agnes and Rickie is defined by their mutual efforts to alter one another and their inability to accept each other's actual identities. Thus, the resulting fragmentation of individual identity becomes a central concern in a society where even family members struggle to maintain meaningful relationships. Similarly, Rickie attempts to resolve his own dissatisfaction by creating an illusory world that allows him to reconnect with his childhood memories, particularly those involving his deceased mother. John Magnus elucidates Rickie's so-called relationship with his dead mother,

The prophecies of his mother's voice in the night and of the flaming rose are fulfilled at once in two crescendo chapters. The plea of the voice is satisfied when Rickie sacrifices his own life to save Stephen's. The mystery of the flaming rose is realized when Stephen marries and fathers a child which he gives the name of their mother (1967, p. 200).

His efforts to maintain this imaginary world, whether by carrying his mother's photograph or continually recalling her image, ultimately result in a fragmented sense of identity. According to Jeffers, "Rickie's Edenic period is exceptionally brief, in large part because his mother is distracted by a hateful husband and a soon-lost lover, and because the suburban box his family lives in is stuffed with objects no one likes" (1988, p. 180). Consequently, Rickie exists in a state suspended between past and future. Furthermore, his physical disability, which causes him to

stumble as he walks, metaphorically reflects his difficulties in sustaining relationships with those around him.

Rickie's behavior towards Stephen changes markedly after learning that Stephen is his late mother's son. Rickie's persistent anxiety and fear inhibit his ability to engage with reality and form meaningful connections. Forster consistently depicts Rickie's psychological fragmentation throughout the novel, employing his circumstances to underscore the importance of human connection. Although Rickie is unable to establish a reciprocal relationship with Stephen, Stephen similarly struggles to connect with Rickie from the beginning of their relationship.

By the end of the novel, Stephen attains happiness through cultivating strong interpersonal relationships in the modern world. The birth of Stephen's daughter operates as a symbolic reward, signifying his achievement in establishing meaningful connections. In contrast, Rickie's ongoing attempts to revive his mother ultimately prove futile, indicating that he remains confined to an imaginative rather than a realistic mode of existence. As the offspring of a middle-class woman and a peasant man, Stephen finds self-fulfilment within modern society. Since Forster's central objective is to underscore the significance of connection, Stephen's daughter symbolizes the potential for reconciliation between two distinct social classes. Forster illustrates that the fragmentation of identity can be resolved through the power of human connection and the acceptance of individuals in their authentic forms, as exemplified by Stephen.

3. CONCLUSION

As this study suggests, social environments play a significant role in shaping individual identity. In the novel, three locations - Cambridge, Sawston, and Wiltshire - function as key sites influencing the characters' development. Rickie, the

protagonist, exhibits different aspects of his identity depending on his environment. In Cambridge, he is portrayed as an intellectual and a man of free will. In Sawston, he adopts a materialistic, conventional lifestyle, as exemplified by his marriage to Agnes. Additionally, Rickie abandons writing short stories and devotes himself to work, as Agnes Pembroke undervalues imagination. In Wiltshire, he is associated with nature and rural life, resisting the forces of urbanization.

The novel portrays the suffering of modern individuals through disillusioned characters. These anxious and fearful figures are unable to form or maintain meaningful relationships, even within their families. Rickie, for example, repeatedly adopts new identities in response to rapid societal changes, borrowing multiple selves to reconcile them. However, he is even unable to define his sexual identity, and his fragmented sense of self remains unresolved by the novel's conclusion. Metaphorically, Rickie's exploration of the boundaries of homosexuality, most probably, is linked to his non-normative body, specifically his disability, a lame foot.

During the Edwardian period, family life was publicly regarded as sacred. However, middle-class characters such as the Pembroke are observed to have treated marriage and family as commodities for personal gain. Herbert is incapable of love and marriage, while Agnes, though engaged, is initially unable to marry. Ultimately, Herbert and Agnes maintain their sibling relationship primarily for materialistic reasons. Although Rickie's parents are deceased, it is later revealed that both were unfaithful. Additionally, Stephen Wonham is unaware of his parentage. These fragmented family relationships contribute to the development of fragmented and disillusioned identities.

REFERENCES

- Andree, C. J. (2018). Bildung sideways: queer/crip development and E. M. Forster's *Fortunate Failure*. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 12(1), 19-34.
- Beauman, N. (1994). *E. M. Forster: A Biography*. New York: Alfred A. Knopf.
- Çapaz, İ. (2010). *The Question of Fragmentation in E. M. Forster's The Longest Journey and Howards End*. (Master's thesis). Retrieved from
- Colmer, J. (1975). *E. M Forster: The Personal Voice*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Crews, F. C. (1959). The Longest Journey and the perils of humanism. *ELH*, (26)4, 575-596.
- Forster, E. M. (1993). *The Longest Journey*. USA: Vintage Books.
- Garnier, P. (1889). *Célibat et célibataires: Caractères, dangers et hygiène chez les deux sexes*. Paris: Garnier Frères.
- Herz, J. S. (1978). The double nature of Forster's fiction: A Room with a View and The Longest Journey. *English Literature in Transition, 1880-1920*, 21(4), 254-265.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=oVfySZ5Bph7qmwVpUMiQ&no=d2JxKaGR-IrfhYiSwvfZ-g>
- Jeffers, T. L. (1988). Forster's *The Longest Journey* and the idea of apprenticeship. *Texas studies in literature and language*, 30(2), 179-197.
- Krafft-Ebing, R. (1999). [1886]. *Psychopathia Sexualis: With Especial Reference to the Antipathic Sexual Instinct*. Burbank, CA: Bloat

- Magnus, J. (1967). Ritual aspects of E. M Forster's The Longest Journey. *Modern Fiction Studies*, (13)2, 195-210.
- McDowell, F. P. (1961). Forster's many-faceted universe: Idea and paradox in the Longest Journey. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, (4)1, 41-63.
- McWilliams, J. (1996). *Muted Groups in E.M Forster's Edwardian Novels*. (Master's thesis). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/304299721?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>.
- Miracky, J. J. (2003). Pursuing (a) fantasy: E. M. Forster's queering of realism in The Longest Journey. *Journal of Modern Literature*, 26(2), 129-144.
- Rahman, T. (1991). Double plot in Forster's A Room with a View. *Cahiers Victoriens & Edouardiens*, 33, 43-62.
- Reid, A., Davies, R., Garrett, E., & Blaikie, A. (2006). Vulnerability among illegitimate children in nineteenth century Scotland. *Annales de démographie historique*, (111)1, 89-113.
- Rose, J. (1986). *The Edwardian Temperament, 1895-1919*. Athens, OH: Ohio UP.
- Rosenbaum, S. P. (1979). *The Longest Journey: E. M. Forster's Refutation of Idealism*. In Das, G. K., Beer, J. (Eds.), *E. M. Forster: A Human Exploration*. London: Palgrave.
- Rosenhan, C. (2018). 'We can only interpret by our experiences' – Nature/culture in Forster's 'Cambridge' Novels. *Green Letters*, 22(3), 275–287.
- Royle, N. (1999). *E.M. Forster: Writers and Their Work*. United Kingdom: Northcote House.

- Stoll, R. H. (1987). “Aphrodite with a Janus Face”: Language, desire, and history in Forster’s *The Longest Journey*. *NOVEL: A Forum on Fiction*, (20)3, 237-259.
- Sugate, A. S. (2012). *The Novels of E. M. Forster: A Thematic Study* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://shodhganga.inflibnet.ac.in/handle/10603/25470>

SELF-REALISATION IN A ROOM WITH A VIEW BY E. M. FORSTER

Dilek TÜFEKÇİ CAN¹

NURTEN BİRLİK²

1. CLASS CONSCIOUSNESS AS A BARRIER TO SELF-REALISATION

E. M. Forster's trip to Italy with his mother in the fall of 1901 inspired the initial draft of a story titled "The Lucy novel," which later developed into *A Room with a View* (1908). Forster's third novel revolves around Lucy Honeychurch, a young woman from the English upper-middle class, who travels to Italy and immerses herself in Italian life and culture with her cousin, Charlotte Bartlett. It is structured into two parts: the first is set in Italy, while the second is set in Surrey, England. This shift in setting highlights Lucy's transformation as she navigates two distinct cultures, classes, and societies. In Surrey, Lucy feels at home in the materialistic English society, and becomes more rigid and judgmental, whereas in Italy, she can express her authentic self, free from the norms.

Lucy and Charlotte interact with other English tourists in Italy, and Lucy undergoes a metamorphosis in this process. In their encounter with the Italians and their culture, the English tourists establish a collective hierarchy between themselves and

¹ Assoc. Prof. Dr. Dilek Tüfekçi Can, Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, ORCID: 0000-0001-8067-6032.

² Prof. Dr. Nurten Birlik, Middle East Technical University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, ORCID: 0000-0002-4544-9595.

the Others. They approach the Italians with a sense of superiority, even while they admire the art they generated, that is, it is on the Others' culture and art they spend a lot of time and energy. However, they still look down on them. Due to this cross-cultural encounter and their attempts to establish hierarchy, the narrative is also about "the dynamics of Britain's imperial culture in conflict with other world cultures it seeks to dominate" (Gunderson, 2009, p. 39). By highlighting instances of intolerance in these tourists, the novel demonstrates how "England's imperial arrogance resulted in an intense xenophobia" (Borchardt, 2013, p. 56). Likewise, Sehgal contends that the novel primarily examines the "insular attitudes" of English bourgeois characters during a period of transition, contrasting these with the Christian humanism found in Italy (1973, p. 143).

Forster illustrates English cultural arrogance, in its sharpest form, through the character of Miss Lavish, a bohemian and controversial writer who believes she has established a genuine connection with the local population. Her interactions with the locals are described as "insultingly diminutive", and she demonstrates "no real respect for Italian culture" (Borchardt, 2013, p. 58). The novel presents her manner in the following way:

'One doesn't come to Italy for niceness...one comes for life. Buon giorno! Buon giorno!' [Good morning] bowing right and left. 'Look at that adorable wine-cart! How the driver stares at us, dear, simple soul!' So Miss Lavish proceeded through the streets of the city of Florence [...]. Though I am a real Radical as well. There, now you're shocked!' (Forster, 1976, p. 21).

Borchardt also argues that *A Room with a View* implicitly reveals the dominant aspects of cultural imperialism as embodied by the English, while simultaneously highlighting its negative consequences:

While *A Room [with a View]* expressed a light-hearted view of English people's inflated sense of importance and cultural imperialism, Forster had gained a much deeper understanding of the ugly side of the Empire and had personally grappled with issues of intolerance and racism by the time he began writing *A Passage [to India]* (2013, p. 59).

Set in Florence, which represented the Italian Renaissance for most Victorians and Edwardians, the first half of the novel provides an authentic portrayal of the tourist experience through detailed historical context. As a result, in *A Room with a View*, Forster also subtly critiques the underlying assumptions of Edwardian tourist literature. According to Borchardt,

Mocking the stereotypically fussy and humourless British tourist had already become a common Victorian literary trope by the time Forster wrote *A Room with a View*. In keeping with Forster's subtly subversive methods, he uses the image of the 'red nosed' British tourists with red guidebooks to probe the boundaries between tourists and natives instead of merely lampooning British mannerisms (2013, p. 9).

The sense of superiority and hypocrisy, in fact, dominates the time these tourists spend in Italy and serves as a touchstone for measuring the characters against universal ethical values. However, some of these tourists, like the Edwards, are immune to the ills of the English attitude: "Compared to other guests, Mr. Emerson seems vital and interesting to the reader. He speaks frankly with purpose and good intent, unlike the other silent, judgmental, and thoroughly English guests" (2013, p. 11).

Mr. Emerson, a liberal journalist, and his son George, a railway clerk, occupy positions that are not considered acceptable by the upper middle classes. George has had an unorthodox education, including "Byron... *A Shropshire Lad*... *The Way of*

All Flesh... Gibbon... Schopenhauer, Nietzsche” (Forster, 1976, p. 133) and his father is a Socialist, atheist, or agnostic. As neither the father nor the son belongs to the upper middle class, their values diverge from conventional norms in a distinctly individualistic manner. For example, during the bathing scene, George, Freddy, and Mr. Beebe are swimming and enjoying their time when Lucy, Mrs. Honeychurch, and Cecil arrive. George’s informal greeting to Lucy, “[h]ullo!”, nakedly demonstrates his rejection of societal conventions and regulations. This scene further illustrates that Mr. Emerson and George do not adhere to the values and rules of middle-class society, which limit their ability to act freely. Their resistance to the established social order, rooted in principles such as “sexual equality, recognition of man’s physical nature... and freedom from conventional restraints” (Land, 1990, p. 121), reflects a strong commitment to liberal humanism.

The theme of class consciousness, which shapes the characters’ identities, is primarily depicted in the novel through the perspectives of the upper-middle-class characters. The residents of the pension exhibit varying degrees of hostility toward the Emersons due to class distinctions. Although Mr. Beebe, described as “almost the only person who remained friendly to them,” makes a “gentle effort to introduce the Emersons into Bertolini society” (Forster, 1976, p. 42), this attempt ultimately fails. Miss Lavish, who “represented intellect,” is “avowedly hostile” (Forster, 1976, p. 42) to the Emersons. Similarly, Miss Alan believes that the Emersons did not receive a proper upbringing. Charlotte also asserts that “[The Emersons] do not understand our ways. They must find their level” (Forster, 1976, p. 43) and expresses her aversion by stating she feels “dreadful to be entangled with low-class people” (Forster, 1976, p. 78). The pension’s inhabitants consistently perceive the Emersons as belonging to a different social stratum. These

assertions regarding the Emersons' lower status underscore the pervasive class consciousness among the characters. The Emersons are thus confronted with the more negative aspects of the English society, by which property and propriety are highly valued. Consequently, these individuals, who oppose the Emersons, believe that "the Emersons ought to be resisted because they could infect the surroundings with dangerous ideas of socialism" (Sehgal, 1973, p. 133).

2. LUCY AND THE ROLE OF WOMEN IN ENGLISH SOCIETY

As stated above, the narrative reveals social conventions in English society, particularly those related to class. For example, in the opening pension scene, individuals from higher social classes appear prudish and prejudiced. In contrast, the socially marginalized Emersons, who embody positive values, are more inclined to follow their conscience, act independently, and pursue happiness. It is due to the Emersons that Lucy begins to see things differently. Martin too observes that "Lucy, has no experience of love and little of reality, and it is these concepts whose existence is strange and new to her. It is the direct encounter with the unconventional and somewhat unlikely Emersons that brings Lucy to self-knowledge" (1974, p. 76).

The first chapter of the novel, titled *The Bertolini*, primarily centers on the Emersons' offer regarding the room and depicts the exploration of the city with the aid of Baedeker. In contrast, the second chapter, *In Santa Croce with no Baedeker*, emphasizes exploring the city without such guidance. By distinguishing between the chapters "with Baedeker" and "with no Baedeker," Forster presents two modes of exploration: one through authentic and attentive personal observation, and the other through the perspectives imposed by external authorities

and norms. The former approach fosters greater independence and self-determination in the tourists, while the latter encourages dependence and external guidance. Accordingly, in the chapter *In Santa Croce with no Baedeker*, Lucy ventures out alone on her first morning in Florence without a guidebook. She becomes confused in Santa Croce and declines assistance from a persistent Italian guide. Meanwhile, Charlotte and Miss Lavish, despite their reliance on Baedeker, become lost in the narrow streets. They lack clear visibility of their route in Italian culture. Their attitude to the guidebook while exploring the city is metaphorized in the novel to their readiness (or lack of it) to see Italian culture and the lack of restraints in human relations with their naked eyes.

In this cross-cultural encounter and coming together of different classes, the novel also puts under scrutiny the role of women in English society, the distinctions between female and male identity, gender relations, the institution of marriage during the period, the hypocrisy of the Anglican Church, and the influence of religion in modern life (Gunderson, 2009, p. 39). Gunderson also indicates that “[i]n writing the story of a young woman, Lucy Honeychurch, as she makes her entrée into provincial British society, Forster at the same time reads the British Modern identity” (2009, p. 32). Lucy’s realization that she should pursue “something quite different, whose existence she had not realized before” (Forster, 1976, p. 5) leaves her feeling “in a state of spiritual starvation” (Forster, 1976, p. 6). Her psychological need for something “new” arises from the constraints of the oppressive British culture to which she belongs. In such a context, her journey to Italy, a common middle-class pursuit, is depicted as a means of self-discovery and identity formation. According to Madran, “the search for identity” is integral to the novel, along with “the internal quest” or “the personal internal journey”:

Lucy's quest toward self-knowledge is the central theme of the novel. Lucy's ultimate goal is to achieve a state of selfhood and self-realization. Self-knowledge is the path to self-realization. It is at the root of individual enlightenment and maturity. This is not a simple undertaking, but a very lengthy, difficult and complicated task. To step outside her known world is to face the unknown, to discover the dark corners of her unconscious (2004, p. 76).

At the outset of the novel, Lucy faces significant challenges in liberating herself from the constraints imposed by her society and cultural background. For example, her initial refusal of Mr. Emerson's offer to exchange rooms suggests a deep-seated prejudice. However, after Mr. Emerson's persistence, Lucy accepts the room with a view, which may symbolize her transition from a constructed identity to a more authentic self. Or this view to the Italian culture might also be taken as a metamorphosis towards a different site of being. The Emersons' proposal to Lucy and Charlotte to exchange rooms, as their original room lacks a view of the river Arno, implies an invitation to see things differently. Still, in the beginning, Mr Emerson's words fall on deaf ears. Borchardt illustrates their behaviour on the first day in Italy as follows: "Even though Lucy and Charlotte are far from home, British manners and sensibilities still dictate their behavior" (2013, p. 11).

In the beginning of the narrative, Lucy explores the city with her Baedeker guidebook and unexpectedly encounters Mr. Eager, a chaplain from the British expatriate community. These experiences restrict her ability to discover Florence independently, as both figures dictate how she should perceive and navigate the city. As a member of a conventional Victorian upper-middle-class family, Lucy is restrained by the norms she was taught, but the early pages of the novel also hint that she has the capacity to go beyond her limitations.

As stated above, the pension community generally regards the Emersons as disagreeable. However, Lucy remains uncertain about the nature of the father-and-son relationship. She asks, “Mr. Beebe - old Emerson, is he nice or not nice? I do so want to know” (Forster, 1976, p. 42). As a young woman transitioning from adolescence to maturity, Lucy is motivated to categorize individuals as either acceptable or unacceptable within her social group. This categorization enables her to maintain appropriate communication. Without adherence to a strict social code of conduct, she struggles to form proper relationships and experiences social uncertainty. Despite hearing many negative remarks about the Emersons, Lucy concludes that “the Emersons were nice” (Forster, 1976, p. 43).

Lucy encounters the elder Mr. Emerson at the church of Santa Croce shortly after being left alone by her cousin and tour guide, Miss Lavish. Observing Mr. Emerson’s kindness toward an Italian child, Lucy’s attitude shifts: “In her chastened mood, she no longer despised the Emersons. She was determined to be gracious to them, beautiful rather than delicate...” (Forster, 1976, p. 26). Nevertheless, she soon concludes, “She was no theologian, but she felt that here was a very foolish old man [Mr. Emerson], as well as a very irreligious one. She also felt that her mother might not like her talking to that kind of person, and that Charlotte would object most strongly” (Forster, 1976, p. 31).

In the initial part of the novel, Lucy is described as “a member of the conventional world manifesting discontent,” and she repeatedly “attempts to escape the protective English atmosphere of the pension and to seek reality in the streets and countryside of Italy” (Land, 1990, pp. 116-117). By setting his characters in England or Italy, Forster ingeniously points to two different ways of looking at life. For instance, in the first part of the novel, Lucy’s disapproval of her kiss with George reveals her

Puritan ideological self. This self, undeniably, masks feelings of freedom, sincerity, and authenticity. According to Sugate:

The English characters have always the notion of false self due to strong impact of Puritanism on the one hand and materialism on the other hand. For instance, Cecil Vyse, Charlotte and Lucy represent the Puritan materialistic ideas of Edwardian English society. As a result, they regress towards medievalism. On the contrary, George Emerson, Mr. Emerson, Miss. Lavish and Mr. Beebe exemplify the renaissance ideology of true self without any hypocrisy or pomp (2012, p. 132).

In the Piazza Signoria, Lucy undergoes two distinct experiences. First, she acquires what Pierre Bourdieu terms “cultural capital” (1986) through cultural transmission, a process typically accessible to individuals with specific educational or social backgrounds. Exposure to visual arts and music prompts Lucy’s sexual awakening; surrounded by nude art and Michelangelo’s David, she begins to appreciate Cecil’s masculinity, perceiving him as “healthy muscular” (Forster, 1976, p. 30). Graham Smith contends that Forster’s references to Michelangelo evoke “male homoerotic as well as heterosexual connotations” (2007, p. 57) within the novel. The second one is when Lucy overhears two Italians arguing over money and sees one stab the other; she is unexpectedly thrown into confusion. Upon witnessing the blood streaming from the victim’s mouth, she notices George Emerson observing her, which causes her to faint. Her subsequent encounter with George Emerson, culminating in a passionate kiss in a field of violets, compels her to reconsider her engagement to Cecil.

2.1. The Emersons

Lucy’s move towards a different site of being with a broader perspective is also objectified by Mr Emerson’s request of her. Mr. Emerson, recognizing his son George’s unhappiness,

confides his concerns to Lucy and encourages her to befriend George. Mr. Emerson's underlying motive in encouraging Lucy to befriend his son is to enlist her assistance in helping him overcome his melancholy:

Now don't be stupid over this. I don't require you to fall in love with my boy, but I do think you might try and understand him. You are nearer his age, and if you let yourself go I am sure you are sensible. You might help me. He has known so few women, and you have the time. You stop here for several weeks, I suppose? But let yourself go. You are inclined to get muddled, if I may judge from last night. Let yourself go. Pull out from the depths those thoughts that you do not understand, and spread them out in the sunlight and know the meaning of them. By understanding George you may learn to understand yourself. It will be good for both of you (Forster, 1976, pp. 31-32).

Mr Emerson's suggestions run counter to what Lucy was indoctrinated in her education as a young woman. He openly invites her to open her horizon to a different kind of understanding, not only of his son but also of herself. His words fall on deaf ears in the case of other English tourists, but the muddle he observes in Lucy seems to have given hope to Mr. Emerson. He seems to function as Forster's suggestion of an alternative or antithesis to the selfhood suggested by English modernity, which is shaped by bourgeois epistemology and which is Cartesian in spirit, foregrounding rationalism. To this selfhood, which is shaped by the activities of the mind rather than emotions or acknowledgement of the corporeal, Mr. Emerson suggests the opposite form of being, which is shaped by the acknowledgement of the feelings and the corporeal site. He also offers the perspective from which we should read the other characters and events. There is the extra-diegetic third person omniscient narration in the novel, but the perspective through which we

should judge the other characters and the intersubjective dynamics taking place between them is Mr. Emerson's. He seems to be the metonymic extension of Forster himself in the narrative, revealing the stale, normative, and at times oppressive attitude of the other English characters. It is because of the central role assigned to Mr. Emerson's perspective that the reader is invited to take on a more active role while reading the novel. Duplessis attempts to reveal Forster's intention in imagining the relationship among the narrator, reader, and characters in *A Room with a View* as follows:

Forster makes the reader conscious that the status of 'reader' is a privileged position in relation to the characters in the novel, particularly Lucy. Rather than commenting directly on the action of the story, as a traditional 'intrusive' narrator would do, Forster's narrator comments on the inferences that the reader should make from the action and narrative of the text. Specifically, the narrator reveals how the reader should understand Lucy's actions and psychological response to her engagement to Cecil and encounters with George Emerson (2008, p. 93).

George and his father, who are considered socially inferior, are portrayed as well-read intellectuals. George, in particular, seeks his *raison d'être*. Mr. Emerson emerges as the most culturally reasonable member of the British group, despite being characterized as spontaneous, sincere, emotive, and humorous. His open expression of thoughts directly contradicts Edwardian society's expectations of politeness. This becomes evident when a young woman is kissed by a carriage driver, resulting in the separation of two lovers: "It is not a victory... It is defeat. You have parted two people who were happy," Mr. Emerson responds to Mr. Eager's exclamation, "Victory at last!" (Forster, 1976, p. 69). This scene illustrates the vulnerability of British sensibilities, as the intimacy of an Italian couple is deemed unacceptable in British society, except for Mr. Emerson. He protests against the

others in the carriage, stating, “the lovers must on no account be separated” (Forster, 1976, p. 69). Mr. Emerson stands alone in his response to injustice, while the other pension residents do not regard him as a gentleman with refined manners. Instead, they perceive him as a political and social outsider and isolate him.

2.2. Cecil Vyse

The novel portrays British identities as intellectuals, particularly through their engagement with books. However, the motivations behind their reading activities might become ironic. For example, Cecil, who reads *Under A Loggia*, finds the “novel he was reading ... so bad that he was obliged to read it aloud to others” (Forster, 1976, p. 167). While others participate in games such as tennis, Cecil chooses reading not for enjoyment or self-improvement, but primarily to display his intellectual superiority to Lucy. In contrast, Lucy reads to educate herself and to raise her intellectual level to Cecil’s. As the narrative states, “[Lucy] no longer read novels herself, devoting all her spare time to solid literature in the hope of catching Cecil up. It was dreadful how little she knew, and even when she thought she knew a thing, like the Italian painters, she found she had forgotten it” (Forster, 1976, p. 159). The narrative also attributes significance to reading for George, suggesting that the book’s influence led him to kiss Lucy who: “for the second time, was kissed by [George Emerson]” (Forster, 1976, 171). This is later confirmed by George, who admits that the book prompted his action.

Despite Italy’s liberating influence, Lucy experiences internal conflicts and seeks resolution for her contradictory feelings. For example, she faces a dilemma about whether to accept her fiancé, Cecil Vyse’s, marriage proposal, who embodies judgmental, narrow-minded Victorian attitudes. Although Cecil is not an obvious outsider with naïve views, particularly concerning women, he perceives himself as an intellectual. His

superficiality and ignorance about suburban life become evident during his visit to Lucy's family home. His factual errors regarding the advantages of country living serve as a source of comic effect in the novel:

He praised the pine-woods, the deep lakes of bracken, the crimson leaves that spotted the hurt-bushes, the serviceable beauty of the turnpike road. The outdoor world was not very familiar to him, and occasionally he went wrong in a question of fact. Mrs. Honeychurch's mouth twitched when he spoke of the perpetual green of the larch. 'I count myself a lucky person,' he concluded. 'When I'm in London I feel I could never live out of it. When I'm in the country I feel the same about the country. After all, I do believe that birds and trees and the sky are the most wonderful things in life, and that the people who live amongst them must be the best. It is true that in nine cases out of ten they don't seem to notice anything [...]' (Forster, 1976, p. 107).

As this particular scene reveals, Cecil, portrayed as sophisticated and desirable in terms of rank and class, is characterized by his disdain for rural society. He consistently delivers critical judgments and disparaging remarks about others, often targeting their taste in furniture, music, or hobbies. Cecil's buoyant, exaggerated manner, which renders him a comic figure throughout the novel, represents the English upper-middle class. He frequently adopts a condescending tone, especially when expressing his materialism and desire for control over others.

Cecil also demonstrates a pronounced disregard for women, consistently ignoring them due to his belief that "all women are ornamental, one-dimensional figures without individual personalities" (Borchardt, 2013, p. 15). His attitude reflects the pervasive influence of Victorian conventions regarding womanhood. During this era, "it was generally thought that women were naturally predisposed to certain traits, qualities, and

abilities, in turn dictated their proper role and sphere in life” (Owen, 1990, p. 6). Cecil has not embraced the concept of New Womanhood that emerged in the Edwardian era. A case in point is when Lucy expresses her intense dislike of a haughty English pastor in Italy, Cecil perceives this as an unfeminine trait and finds it unappealing.

Cecil is depicted as lacking desire for women and demonstrates little interest in women. Details in his relationship with Lucy may suggest latent homosexuality. Ironically, Cecil embodies the normative attitude to women in Victorian society. His views on women point at a masculine energy in him but as an avid reader who isn’t transformed by what he reads and as somebody who refrains from outdoor sports, he doesn’t fit into the ideal image of Victorian man. His living practice reveals a ‘feminized’ soul who accepts the norms of the time with an unquestioned obedience. In this sense, Cecil leads a double life unlike the Emersons who can connect how they look and who they really are. The narrator introduces Cecil in a manner that is neither positive nor promising, both in terms of his spiritual disposition and physical appearance:

He was medieval. Like a Gothic statue. Tall and refined, with shoulders that seemed braced square by an effort of the will, and a head that was tilted a little higher than the usual level of vision, he resembled those fastidious saints who guard the portals of a French cathedral. Well educated, well endowed, and not deficient physically, he remained in the grip of a certain devil whom the modern world knows as self-consciousness, and whom the medieval, with dimmer vision, worshipped as ascetism. A Gothic statue implies celibacy, just as a Greek statue implies fruition (Forster, 1976, p. 93).

Cecil Vyse, described as a “well-educated and well-endowed” son of an upper-middle-class family, remains “in the

grip of a certain devil whom the modern world knows as self-consciousness, and whom the medieval, with dimmer vision, worshipped as asceticism” (Forster, 1976, p. 93). He falls in love with Lucy, perceiving her “like a woman of Leonardo da Vinci’s, ... She did develop most wonderfully day by day” (Forster, 1976, p. 95). Although Lucy rejects Cecil’s first two proposals, she later accepts his most recent proposal after returning to her family home in Surrey, England. The second half of the novel, set in England, thus begins with the announcement of Lucy and Cecil Vyse’s engagement.

2.3. Charlotte Bartlett

Charlotte Bartlett, Lucy’s cousin, is depicted as an indifferent, narrow-minded, and scrupulous character. As a religious figure and chaperone - a term historically referring to an older woman responsible for supervising an unmarried young woman in social settings - Charlotte assumes responsibility for monitoring Lucy’s behaviour in society. Her persistent surveillance is motivated by the fact that Lucy’s mother covers some of her expenses. Barbara Rosecrance critiques Miss Bartlett’s attitude, noting her obsession with acting in Lucy’s best interest and highlighting her selfishness (1982, p. 192) in situations such as locking herself in a room and fastening the shutters as a result of her sexual hysteria, as follows:

Miss Bartlett is a portrait of sexual hysteria, from her fascinations with keys, locks and secret passages to her voyeuristic obsession with Lucy’s sexual life, the details of which she recounts to her friend, the lady novelist... The cousin’s effusive affection for Lucy appears essentially a deflection of her repressed sexuality (1982, p. 100).

In the novel, Miss Bartlett reveals the norms regarding the status of women as the second sex in society by upholding Puritanical codes. She challenges the unladylike norms of her era:

It was not that ladies were inferior to men; it was that they were different. Their mission was to inspire others to achievement rather than to achieve themselves. Indirectly, by means of tact and a spotless name, a lady could accomplish much. But if she rushed into the fray herself she would be first censured, then despised, and finally ignored. Poems had been written to illustrate this (Forster, 1976, p. 45).

3. THE DIVISION BETWEEN NATURE AND CULTURE

The novel frequently references the technological advances of the late nineteenth century, particularly the societal impact of trams. The introduction of trams allowed individuals from lower socioeconomic backgrounds to access areas previously reserved for the wealthy, thereby reducing class distinctions and altering patterns of material prosperity. This shift enabled the working class to participate in leisure activities such as weekend sports, encouraged women to engage in more extravagant shopping, and facilitated family excursions to museums and parks. These lifestyle changes illustrate the interplay between nature and technology.

A Room with a View vividly depicts the tension between nature and technology in the nineteenth century. As technological advances reduce physical barriers in society, certain characters, such as Otway and Cecil Vyse, maintain a conformist stance regarding class separation. They perceive nature as a resource to be controlled for personal gain and to accumulate wealth through the privileges of landownership. In contrast, the Emersons embody liberal values, demonstrating respect for individual rights, democratic institutions, and the natural world. While the Emersons sustain themselves through their own labour, Otway and Cecil Vyse enjoy prosperity without personal effort. The

novel suggests that material prosperity and technological advances across all social classes erode the boundaries between the rich and the poor. The ensuing anxiety is articulated through Sir Harry Otway, who expresses the wealthy's concerns and fears to Mr. Vyse.

4. CONCLUSION

Lucy's surname, Honeychurch, symbolizes her divided identity in a normative society; "honey" represents nature, sweetness, and femininity, while "church" connotes institutional constraints and emotional restraint. Lucy faces a dilemma between conforming to societal norms and pursuing personal autonomy, resulting in indecision. She serves as a character who contrasts her bourgeois upbringing in England with her journey toward self-recognition in Italy. She demonstrates the courage to alter her life at an unconscious level, yet acknowledges the complexity of such a change. This internal conflict arises from her struggle between public expectations and private inclinations. In such a context, the exchange of rooms between Mr. Emerson and Lucy serves as a metaphor. The act of exchanging rooms, particularly one lacking a scenic view, symbolizes the exchange of perspectives, or more broadly, her differing worldviews. Lucy, depicted as a fatherless young woman from a suburban background, is positioned between binary oppositions such as adolescence and adulthood, intellect and emotion, politeness and rudeness, England and Italy, and traditional and modern values. This positioning leaves her confused, and her journey to Italy represents a genuine search for personal identity. Metaphorically, then, her desire for a room with a broader view reflects her aspiration for a far more expansive experience of the world.

In the final chapter, titled *The End of the Middle Ages*, Lucy decides to end her engagement with Cecil and marry

George. The chapter's title signifies the conclusion of a figurative Middle Ages for Lucy, marking her transition to a new understanding and a new form of enlightenment. She is fundamentally changed from the person who began her journey in Florence, as "she experiences a renaissance of her own, emerging from the darkness of her adherence to convention into the light of understanding of herself and her place in society" (Edwards, 2002, p. 79). The novel portrays Lucy's journey toward autonomy and individuality as a deliberate process rather than a matter of chance. By situating the narrative in Italy rather than England, where Lucy's sense of metamorphosis is foregrounded, the text highlights her detachment from her native society.

Through Lucy's search for a stable identity and meaning free from the norms, the novel also explores the themes of class and the status of women in marriage. Set in the late Victorian and early Edwardian periods, the narrative depicts stereotypes of British culture generated by their class background and explores cross-cultural dynamics between Italy and England through English characters who embody the period's restrained social norms and for whom Italy acts as a touchstone to reveal their normativeness. They seem to have double consciousness in their practice of life or some of them lead double lives like Charlotte Bartlett, who acts like a normative person on the one hand but who can sympathize with Lucy in her transgressive attitude. This point of double lives indicates that the normative discourse imprisons all these individuals particularly women and forces them to look for ambivalent ways of being and expression.

REFERENCES

- Borchardt, M. (2013). *Place, race, and modernism in the works of E. M Forster and Eudora Welty* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In Richardson, J. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–58). Westport, CT: Greenwood.
- Edwards, M. (2002). *E. M. Forster: The novels*. London: Palgrave.
- Forster, E. M. (1976). *A Room with a View*. [1908]. Great Britain: Penguin Books.
- Gunderson, K. M. (2009). *Re-constructing dialogue: Literary sensibility and non-violent subjectivity: literary sensibility and non-violent subjectivity* (Unpublished doctoral dissertation). Montana State University-Bozeman, USA.
- Land, S. K. (1990). *Challenge and conventionality in the fiction of E. M. Forster*. New York: AMS Press.
- Martin, R. (1974). *The love that failed: Ideal and reality in the writings of E. M. Forster*. Paris: Hague.
- Owen, A. (1990). *The darkened room: Women, power, and spiritualism in late Victorian England*. Philadelphia: U of Pennsylvania P.
- Rosecrance, B. (1982). *Forster's narrative vision*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Sehgal, R. P. (1973). *The function of multi-national characters, alien settings and diverse mores in E.M Forster's three international novels: "Where Angels Fear to Tread", 1905, "A Room with a View", 1908, and "A Passage to India", 1924* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ottawa, Canada.

Smith, G. (2007). *'Light that dances in the mind': Photographs and memory in the writings of E. M. Forster and his contemporaries*. Bern: Peter Lang.

MAKING THE IMPLICIT EXPLICIT: THE SEXUALISATION OF MALE CHARACTERS IN JANE AUSTEN'S *PRIDE AND PREJUDICE* AND ANDREW DAVIES'S 1995 BBC ADAPTATION

Muhammed Metin ÇAMELİ¹

1. INTRODUCTION

The topic of sexuality in the Romantic period is known to have been addressed using very indirect terms. Unlike the Enlightenment, which emphasised reason and physicality, the Romantics concentrated upon the soul, making sexual overtones less explicit. The persistent attitude toward sex in the early nineteenth century can be said to have framed it as something rigid or concealed, from which authors of the period are believed to have turned away. Therefore, in Romantic-period literature, the themes that come to the fore in novels and poems tend to be closely intertwined with topics such as nature, marriage and individual consciousness rather than sexuality. Among the novelists of this era, Jane Austen stands out as England's first truly significant female novelist. Her works, especially *Pride and Prejudice* (1813), consistently revolves around marriage, while merely offering subtle cues regarding sexuality, which reflects the prudish sensibilities of the Georgian period. As Morrison points out that "Pride and

¹ Assist. Prof. Dr., Istanbul Aydın University, Faculty of Science and Letters Department of English Language and Literature, ORCID: 0000-0002-9479-4416.

Prejudice clearly combines bourgeois aspirations with conservative mythmaking and it carefully avoids any explicit mention of sex” (2013, p.4).

In Austen’s novel, male and female sexuality is implicitly developed through nuanced hints embedded in the characters’ communication. Screen adaptations, however, such as Andrew Davies’s 1995 BBC adaptation, displays sexuality and physicality openly. In line with the aforementioned points, the present study aims to analyse the cues that designate the sexualisation of male characters, first in Austen’s *Pride and Prejudice* and then in the 1995 BBC adaptation. In doing so, the study seeks to clarify how adaptation renders implicit sexual elements more explicit on screen.

2. TRACING MALE SEXUALITY IN *PRIDE AND PREJUDICE* AND ITS 1995 BBC ADAPTATION

In studying the sexualisation of male characters in *Pride and Prejudice*, it is crucial to note that Austen’s characters, both male and female, do not provide direct or explicit signals pertaining to their sexual drives. Their dialogues are predominantly shaped by the social conventions of the period. Within the patriarchal environment portrayed in the novel, men are associated with power, wealth, and status whereas women are largely restricted to the domestic sphere with limited access to cultivation. This social structure allows no space for using sexually explicit language for both sexes. Nonetheless, nuanced tones and subtle hints of sexuality are present in *Pride and Prejudice*, rendering it possible to delve more into the issue at stake. The female protagonist, Elizabeth Bennet, captures readers’ attention through her intelligence and pragmatic outlook on life unlike her sister, Jane. Elizabeth’s interactions with key male characters such as Mr. Collins, Mr. Wickham, and Mr. Darcy yield valuable insight into the portrayal of male sexuality. Elizabeth’s pursuit of an ideal partner,

basically someone who is wealthy, handsome, emotionally sensitive and cultivated, frames her views upon and reactions to the male characters in the novel. Her rejection of Mr. Collins' marriage proposal, the first proposal in the narrative, can be considered the starting point for a discussion of male sexuality from her perspective. Mr. Collins is depicted as an unsuitable match: Elizabeth finds him farcical and ludicrous. In her view, a gentleman ought to possess several qualities: including charming appearance, speech style, strong educational background and demeanour. Mr Collins, however, does not match with the man who seems to possess the referred qualities for Elizabeth and fails to court her in a genuinely romantic manner.

Balls and dances in *Pride and Prejudice* are very important in that the balls are known to be the most appropriate social events for women characters to find their matches. The ways in which men dance and move at the balls are indicatives of how romantic they are on the side of women. Hence, it can be stressed that the first-time readers witness Mr. Collins' lack of sexual tendencies is when he hesitates to dance at the Netherfield Ball and the scene is described as follows:

The two first dances, however, brought a return of distress; they were dances of mortification Mr Collins, awkward and solemn, apologizing instead of attending, and often moving wrong without being aware of it, gave her (Elizabeth) all the shame and misery which a disagreeable partner for a couple of dances can give. (Austen, 1999, p. 62)

It is self-evident that his indifference to dancing and his failure to court Elizabeth cause him to be titled as the least romantic male figure from the outset. Furthermore, when the reasons he enumerates while proposing to Elizabeth are considered, it would be fitting to argue that he does not utter anything which indicates his

real interest in Elizabeth or his sexual attraction to her as Mr. Collins explains himself saying that:

My reasons for marrying are, first, that I think it a right thing for every clergyman in easy circumstances (like myself) to set the example of matrimony in his parish. Secondly, that I am convinced it will add very greatly to my happiness; and thirdly – which ought to have mentioned earlier, that it is the particular advice and recommendation of the very noble lady whom I have the honour of calling patroness (Lady Catherine de Bourgh). Twice has she condescended to give me her opinion on this subject. (Austen, 1999, pp. 73-74)

His perception of marriage is obviously shaped under the assumption that marriage is like a business transaction that every clergyman in his position has to sign to verify his conformity to social norms. As McMaster likewise maintains: “Mr. Collins’ proposal is similar to a mental checklist. His explanation of the benefits of marriage looks like a list of things that you have to do in order to obtain something” (1996, p.85). Yet, when Elizabeth’s perception of marriage is compared to that of Collins, it is seen that she thinks she needs to marry a man whom she views not only as her lover but also as an impressive and charismatic man in terms of his demeanour and personality. This being the case, the rationale behind Collins’s preference for getting married which becomes clear by means of his utterances in the aforementioned part supports the view that he is seemingly the least sexual man in the novel.

Mr. Collins’s awkwardness, his empty heart and mind as essential reasons of his being labelled as the least sexual male in the novel are also accompanied by his use of language in peculiar ways. His use of exclamation points in his speeches can be viewed as a language device peculiar to women in *Pride and Prejudice*.

Namely, it is only Mrs. Bennet's or Lydia's speech in which readers encounter such outbursts of emotions. As Moler contends that:

Miss Mary Bennet's character was used very originally in the novel. Her speeches are filled with so much exaggeration and pompousness that every reader can see that her role in the novel should be discussed. Miss Mary often uses metaphors the wrong way and her sentences refer to great writers, although the situation is not so important and there is no need to refer to great people of the world. Mr Collins behaves in the same spirit in order to impress other people. And, like Mary Bennet, he often uses metaphors. (Austen, 1999, p.74)

Given the patriarchal society in which Mr. Collins is believed to have been raised and other male characters that surround him, he does not give the impression of a tough and masculine figure. Moreover, when his marriage proposal is analysed with such a perspective in mind, it can be underlined that the exclamations which he makes use of in his speech call into question how well he takes on the role of a gentleman who endeavours to court a beautiful woman.

Elizabeth's attraction to Wickham and the nature of the relationship between them is another integral part of the analysis of the issue of the sexualisation of male characters in *Pride and Prejudice*. Wickham is the first male character whose appearance and personality make a good impression upon Elizabeth in the novel. His attractiveness coupled with his being a good talker make Elizabeth think that he could be the one to get wedded in the future. As has been stated, what is meant by finding an ideal husband in the world of the women such as Elizabeth Bennet, has to do with being able to find the man whose physical charm, mode of communication and intelligence arouse feelings of admiration. Thus, Elizabeth assumes that all these come together in Wickham's

identity. These pleasing qualities can be deemed as the ones that are likely to seduce women completely. To start with the initial one, “physical charm”, it must be stressed that Elizabeth’s first impression of Wickham is constructed in relation to her being attracted to his good looks as it can be clearly understood from the description as follows:

Mr. Wickham was the happy man towards whom almost every female eye was turned, and Elizabeth was the happy woman by whom he finally seated himself; and the agreeable manner in which he immediately fell into conversation, though it was only on its being a wet night, and on the probability of a rainy season, made her feel that the commonest, dulllest, most threadbare topic might be rendered interesting by the skill of the speaker. (Austen, 1999, pp. 52-53)

Based on the depiction of Wickham, it can be claimed that Elizabeth’s happiness of being closer to him is stressed thereby calling into question the implicit nuances of sexuality hidden in the novel. In other words, the stress laid on Wickham’s physical charm can be regarded as one of the most important but also indirect cues about the particulars of what might be defined as a sexual quality in a man. Furthermore, what lies behind the significance of the quote is that it finalises with the emphasis upon Wickham’s capability of impressing women with his words. As mentioned earlier, apart from being handsome, a gentleman’s way of communicating with the opposite sex is also an indicative of intelligence and another determining factor of the analysis bent on examining implicit male sexuality in *Pride and Prejudice*.

Wickham’s trait of being a good talker is certainly appreciated by Elizabeth who is in pursuit of a hero. Trapped by the lure of his convincing language, she believes that she has fulfilled her

need of being beside a handsome and intelligent man who manages to capture her attention thanks to his word plays. His utterances impress her deeply, particularly when he talks about his past and his relationship to Mr. Darcy. Without being aware of the fact that he just blackens Darcy, his explanations cause Elizabeth to think that Darcy has given away Wickham's share of an estate from Darcy's late father when the dialogue between them goes on as follows:

Wickham: I have a warm, unguarded temper, and I may perhaps have sometimes spoken my opinion of him, and to him, too freely. I can recall nothing worse. But the fact is, that we are very different sort of men, and that he hates me.

Elizabeth: This is quite shocking! - He deserves to be publicly disgraced.

Wickham: Some time or other he will be- but it shall not be by me. Till I can forget his father, I can never defy or expose him.

Elizabeth honoured him for such feelings, and thought him handsomer than ever as he expressed them. (Austen, 1999, p. 55)

However, later in the novel, Elizabeth comes to notice that Wickham is an excellent liar who uses words to trick people around him. More importantly, the situation makes her dwell upon the fact that the suitable match for her is indeed Mr. Darcy, not Mr. Collins or Mr. Wickham at all. Whereas Mr. Collins is already eliminated from her mind with his awkwardness and foolish attitude, she also turns her head away from Mr. Wickham who can be said to be a chauvinist with his disrespect for women.

What incorporates the study of the sexualisation of the male characters in *Pride and Prejudice* is definitely a scrutiny of the

relationship between Mr. Darcy and Elizabeth as well. Having a better insight into the relevance of this relationship to the discussion of male sexuality initially requires considering the first time Mr. Darcy is introduced to readers at a public assembly. From the first moment, he is established as a questionable character whom people find repulsive in view of his refusal of dancing with any women around. In spite of the fact that his physical attractiveness strikes all the ladies who describe him as incredibly handsome, his reluctance to dance is interpreted as a sheer contempt for the possible matches at the assembly. The scene is depicted in the novel as below:

Mr. Darcy soon drew the attention of the room by his fine, tall person, handsome features, noble mien; and the report which was in general circulation within five minutes after his entrance, of his having ten thousand a year. The gentlemen pronounced him to be a fine figure of a man, the ladies declared he was much handsomer than Mr. Bingley, till his manners gave a disgust which turned the tide of his popularity; for he was discovered to be proud, to be above his company, and above being pleased. (Austen, 1999, p. 8)

At this point, it must be emphasised that when a male character is presented to readers in the novel as in the case of Mr. Wickham, his physical features count as the most important elements to enumerate thereby confirming the validity of the assumption that male sexuality in Austen's account aligns with a man's being handsome enough or not. Without this quality any young man might be perceived as incomplete as the conversation between Jane (Elizabeth's sister) and Elizabeth about Jane's admiration for Mr. Bingley (Mr. Darcy's best friend) makes it explicit as follows:

“He is just what a young man ought to be,” said Jane, “sensible, good humoured, lively; and I never saw such happy

manners! - so much ease, with such perfect good breeding!" He is also handsome," replied Elizabeth, "which a young man ought likewise to be, if he possibly can. His character is thereby complete." (Austen, 1999, p. 10)

The importance Elizabeth attaches to physical charm in her relationship with Mr. Collins who does not have that quality sufficiently and with Wickham who has it but is known as a liar can be said to be the reason of her attraction to Mr. Darcy at first sight too. Yet, Darcy's lack of ability to dance and Elizabeth's emphasis on her astonishment at this fact which is expressed in her question to Colonel Fitzwilliam, "Shall we ask Mr. Darcy why a man of sense and education, and who has lived in the world is so ill-equipped to recommend himself to strangers?" (Austen, 1999.p. 119), foregrounds the importance of dancing ability in social evaluation. Observing men's ability to dance through a female perspective in *Pride and Prejudice* can therefore be said to be intertwined with the purpose of the present study.

The implicit male sexuality Austen develops through Mr. Darcy can be examined in relation to the significance of social conventions such as balls, which serve as Austen's primary means of sexualised social interaction, as similarly observed in the case of Mr. Collins. To clarify, Austen's ballrooms are spaces in which the characters' dance performances allow for mutual observation of their bodies. In the society depicted by Austen, visibility is inextricably linked to sexuality; hence, the dance performances of male characters, as visual displays, are appraised by women, and vice versa. When a man willingly offers to dance with a woman, this gesture is likely to be regarded as a sign of his polished manners and romantic sensibility, which implicitly calls his sexuality into question. To demonstrate, when Darcy really feels attracted to Elizabeth and offers to dance with her, the dialogue between them is quite important to examine and it is as follows:

After playing some Italian songs, Miss Bingley varied the charm by a lively Scotch air; and soon afterwards Mr Darcy, drawing near Elizabeth, said to her- “Do not you feel a great inclination, Miss Bennet, to seize such an opportunity of dancing a reel?”

“Oh!” said she, “I heard you before; but I could not immediately determine what to say in reply. You wanted me, I know, to say “Yes” that you might have the pleasure of despising my taste; but I always delight in overthrowing those kinds of schemes, and cheating a person of their premeditated contempt. I have therefore made up my mind to tell you, that I do not want to dance a reel at all.” (Austen, 1999, pp. 35-36)

Darcy’s use of the word “*reel*” calls for attention to the way a man’s mode of communication, made explicit through his vocabulary choices, functions as an essential indicator of implicit sexuality in the novel. Jones similarly argues that “Alice Chandler reads a sexual innuendo here: The word the reel, the phrases “the reels o Bogie “, “the reels of Stumpie”, and “dance the Millers’ reel” are all slang terms of sexual intercourse” (2004, p.109). That being said, the language of Darcy and his request to dance with Elizabeth contribute to a deeper inquiry into the question of sexualisation on the part of male characters. To add, Elizabeth’s refusal of dancing does not totally show her feelings as it is later indicated in the novel, “Elizabeth, having rather expected to affront him, was amazed at his gallantry; but there was a mixture of sweetness and archness in her manner which made it difficult for her to affront anybody” (Austen, 1999.p. 36). It is evident that Elizabeth conceals her true sentiments until she is certain that the qualities she seeks in a man—both in terms of sexuality and character—are embodied in Mr. Darcy, who has already become the hero in her mind by the end of the novel.

Elizabeth's relationships with Mr. Collins, Mr. Wickham, and Mr. Darcy highlight the sexualisation of male characters in *Pride and Prejudice*. Her interactions with this trio serve as a guideline for the objective of the present study. Based on the premise that the implicit nature of male sexuality in the novel is explored by means of a closer look at appearance, language skills and cultivation level of three major male characters, the study helps to clarify how Elizabeth evaluates the sexuality and romantic qualities of her potential matches. Finding neither character nor sexuality in Mr. Collins, and being misoriented by Mr. Wickham's apparent sexuality while uncovering his underlying wickedness, Elizabeth ultimately regards Darcy as the most suitable husband, having resolved all doubts about their future together.

Analysis of the 1995 BBC six-part adaptation, written by Andrew Davies, provides markedly different perspectives on the sexualisation of male characters, as it emphasises a more explicit sexual chemistry between Elizabeth and Mr. Darcy. Notwithstanding its being a faithful adaptation of the novel in terms of many aspects, it explores sexuality in much greater depth, taking advantage of the visual medium's capacity to highlight physicality. It endows Mr. Darcy with a physicality which is implicit and only revealed through careful reading of some certain dialogues or physical depiction of him in the novel. However, the adaptation puts his body before viewers' eyes in a way the novel cannot do as Hopkins suggests: "The 1995 *Pride and Prejudice* is unashamed about appealing to women—and in particular about fetishizing and framing Darcy and offering him up to the female gaze" (1998, p.112). Therefore, it can be argued that while the sexual qualities of male characters are imagined by readers in the written text, they are made visually explicit in the screen adaptation, which highlights the more sensual aspects of classic litera-

ture. Studying how the 1995 adaptation illuminates male sexuality requires examining the significance of the added scenes, which serves to better endorse the argument.

The adaptation opens with a scene that is entirely absent from the novel. Audiences are introduced to Darcy and Bingley who ride horses and discuss Bingley's intention to settle at Netherfield. In the first episode of the screen adaptation, the invented scene of "riding horses" signals to audiences that male characters, especially Darcy, possess a physical and sexual presence, rendering their sexuality more readily observable than in Austen's text. More strikingly, Darcy's horse is consistently shown in the lead, which may be associated with his power and intelligence. Given the symbolic aspect of horses in literature and cinema, it must be noted that horses are mostly believed to be standing for strength, status, sharp mind, wealth, and sexual potency. As LaRubia-Prado highlights as regards the symbolic role of horses:

The horse has been a privileged symbol promoting biophilic balance. They are central characters in excellent works of art where their presence generates equilibrium between nature and culture, an equilibrium that helps humans to make sense of the world and of themselves. Horses have been traditional symbols of libido and energy as well." (2017, p.14)

The mention of the word "*libido*" is highly significant for the sexualisation of male characters in the adaptation, as the presence of horses with male characters in the opening scene provides the audience with explicit cues regarding this aspect. Moreover, another symbolic element from the first scene onwards is the gaze of women as a determining force in the establishment of male sexuality. Audiences first encounter Elizabeth as she observes

Darcy and Bingley while riding horses in the opening scene. Elizabeth's first sight of Darcy highlights the role of the female gaze in evaluating male traits, as Hopkins also remarks that:

Bingley and Darcy, on horseback, galloping toward a viewpoint of Netherfield. Meanwhile, Elizabeth, quiet and unseen on a hilltop, is watching them. This offers an understated but still powerful prefiguration of the extent to which women's views, both literally and figuratively, will be privileged throughout. (2017, p.112)

The scene positions Elizabeth as a silent observer of Darcy and Bingley, subtly pointing towards their physicality and sexual presence. By foregrounding her gaze, the adaptation signals that male sexualisation is mediated through female perception, making audiences aware of male desirability as situated within her perspective.

In addition to foregrounding two symbolic motifs from the outset, the adaptation portrays the characters' bodies in movement and heightened physicality, signalling their sexual presence from the very first episode. The visual medium's capacity to focus the audience's attention on the essential nature of sexuality is exemplified in the depiction of Darcy's body in a bath scene. Namely, the adaptation presents a more sexualised Darcy to the audience, emphasising the intensity of his passion. Akin to the opening scene of the first episode, the bath scene is an addition to the original novel and it provides crucial insight into the adaptation's use of male physicality much more explicitly than the novel does. In the scene, audiences see parts of Darcy's body for the first time as Hopkins states that:

Darcy is seen in the bath. Chastely, we are shown only his back and shoulders before a servant covers him with a robe, and he then gazes down from the window to where

Elizabeth plays with a Great Dane. Once again, he looks at her, and we look at him. (2017, p.114)

Hence, he can be said to be positioned as a physically desirable male object to the audience. More importantly, in the same scene, Elizabeth's playing with a dog and Darcy's gaze to them at that moment signifies something about Elizabeth's sexual needs or her need of a man like Darcy. Indeed, the main reason why the scene can be interpreted in this way is linked to the fact that Elizabeth is trying to pull an object like a cane out of the mouth of the dog with all her force and the dog keeps it inside its mouth firmly. The cane that she is trying to pull can be viewed as a phallic metaphor that reveals the sexual aspects reflected through symbolism in the adaptation. Viewed in this way, Elizabeth's struggle to take the cane from the dog marks a moment in which the audience perceives her sexual interest in Darcy, with the dog and its clasped cane serving as visual symbols of his latent sexuality.

The notion that the 1995 BBC adaptation of *Pride and Prejudice* offers audiences more explicit clues than the novel provides to readers becomes clearer when Davies' additional scenes in episode four are examined critically as well. The study of these scenes is of paramount importance, as they depict Darcy's body in a manner designed to associate his physical presence with eroticism. The first one of these scenes is showing Darcy while writing a letter to give a true account of the past experience between him and Mr. Wickham to Elizabeth. During this writing process, Darcy enables audiences to catch clear hints about sexuality of men. At night time, following writing process, he takes off his jacket and presents himself with only a shirt and breeches which is another indicative of the erotic tones the adaptation contains. In other words, the scene suggests something about highlighted sexuality of Darcy with his shirt thrust open. Additionally, analysing the adaptation in relation to the sexualisation of male characters

becomes more conspicuous when the following scene is examined closely. In the scene, Darcy dives into the pond at Pemberley and later encounters Elizabeth who feels obviously embarrassed on seeing him with his unbuttoned wet shirt on. This iconic lake scene reveals Darcy's flesh since the camera does not include any other person at that moment but just focuses on his drenched body. At this point, it is important to note that, similar to the symbolic roles of the horses, cane, or dog in the adaptation, water can also be considered highly symbolic, serving as a key element in presenting Darcy as a sexualised male figure. In all of the added scenes mentioned before, water comes to the surface as the element that helps his body to be seen as more sexual to the viewer as Demory maintains that:

Probably the most influential- and most controversial – extra-textual element of the 1995 BBC *Pride and Prejudice* has to do with water, which has, as far as I can tell, no source in Austen's novel. There are three distinct wet scenes in the film. (2010, p.139)

The integration of these water scenes into the adaptation amplifies the sexualisation of male characters, particularly Darcy, whose physicality is displayed through these visually striking moments. By introducing a motif absent in the novel, the adaptation intensifies audiences' awareness of male desirability to a large extent. Furthermore, the kissing scene between Elizabeth and Darcy at the end of episode six can be seen as the final sexualised moment, suggesting that the theme of sexual attraction in the TV adaptation may be more prominent than the wealth, status, and marriage concerns that dominate the novel. This scene also legitimizes the couple's sexual chemistry through the subsequent marriage ceremony.

3. CONCLUSION

To conclude, the question of representation of male sexuality which is indisputably subtle in Austen's *Pride and Prejudice* is made more explicit in the 1995 BBC adaptation with additional scenes by Andrew Davies. The presentation of Mr Darcy's body to the viewer, especially by means of the significance of the symbolic element "water" from the very first episode renders it possible to have a mental exercise upon the adaptation's preoccupation with the notion of sexuality on the part of men. Exposing Darcy's wet body in several instances, the added scenes also enable the audience to hold the view that what drives the love story between Darcy and Elizabeth might stem from the potent sexual attraction between them. Moreover, the adaptation's use of animalistic symbols, such as dogs and horses, alongside phallic symbols like the cane in episode four, especially in scenes that foreground Darcy's body, endorses the view that the erotic dimension of these scenes is impossible to ignore. In line with the present study's aim, it is important to reemphasise that, although male sexuality in the novel is largely implicit, it can be analysed through a critical examination of three key male characters—Mr. Collins, Mr. Wickham, and Mr. Darcy whose physical traits, personality, discourse, and social refinement serve as indicators of the work's underlying sexual dynamics. That being said, while the novel provides only limited clues to male sexualisation, requiring careful analysis to interpret them, the adaptation presents these clues more directly. In the added scenes, Darcy's physical attractiveness functions as a catalyst for Elizabeth, facilitating her awareness of his charm.

REFERENCES

- Austen, J. (1999). *Pride and Prejudice*. London: Wordsworth Classics.
- Demory, P. (2010). Jane Austen and the Chick-Flick in the Twenty-first Century. In C. Albrecht-Crane, D. Cutchins (Eds.), *Adaptation Studies: New Approaches* (pp.121-150). Cranbury: Fairleigh Dickinson University Press.
- Hopkins, L. (2004). Mr. Darcy's Body: Privileging the Female Gaze. In L. Troost, S. Greenfield (Eds.), *Jane Austen in Hollywood* (pp. 111- 121). Lexington: The University Press of Kentucky
- Jones, D. (2004). *Jane Austen*. Palgrave Macmillan
- LaRubia-Prado, F. (2017). *The Horse in Literature and Film: Uncovering a Transcultural Paradigm*. New York & London: Lexington Books
- McMaster, J. (1996). *Jane Austen's Business, Her World and Profession*. New York: McMillan Press.
- Moler, K. (1989). *Pride and Prejudice: A Study in Artistic Economy*. Boston: Twayne Publishers
- Morrison, R. (2013). *Jane Austen's Pride and Prejudice: A Routledge Study Guide and Sourcebook*. New York & London: Routledge, Taylor & Francis Group

FAMILY ACROSS BORDERS: MOTHERHOOD AND THE REBUILDING OF FAMILY IN INFINITE COUNTRY BY PATRICIA ENGEL

Aybike KELEŞ¹

1. INTRODUCTION

In *Infinite Country*, Patricia Engel illustrates the economic and social effects of migration on individuals and emphasizes the transnational resilience of family relationships. By focusing on Elena, her husband Mauro, and their children, the novel, the novel explores the hardships of a Colombian family divided by borders, undocumented life, and emotional dislocation between Colombia and the United States. By depicting Elena's communication between her life in the United States and her family in Colombia, the novel highlights how migrant families maintain ties and form transnational social networks. Transnationalism is shaped by the connections migrants keep across borders. These connections can create transnational experiences, but not every interaction leads to them. As Nowicka (2020) notes, the effects of these encounters depend on social contexts, including nationalism, local economic conditions, universal values, and family histories. Unlike hybridity, which focuses on new cultural forms, transnationalism draws attention continuity and shows how identities form before fixed cultural or ethnic categories (Nowicka, 2020, p. 10-11). This notion of continuity in transnationalism also echoes in the material and emotional realities of separated families. The case of migrants

¹ Asst. Prof. Kastamonu University, Bozkurt Vocational School, Department of Applied English Translation, ORCID: 0000-0001-8130-9752

from Benin City, for instance, illustrates how distance reshapes both family ties and economic security. As Akhigbe and Effevottu (2023) observe, many migrants from Benin City are driven abroad by poverty and economic instability, leaving loved ones behind with hopes of returning someday. However, strict European migration laws and the absence of legal documents make return nearly impossible. Families depend on online communication, which provides only limited emotional connection. Over time, this separation causes both emotional strain and material insecurity, as families face loss of income, property, and access to education. (2023, p.105). Another illustrative case, discussed by Ismail (2019), highlights similar dynamics in Sudan emphasizing the concrete material consequences of irregular migration. In one Sudanese case, Ismail (2023) reports that a child's irregular journey to Europe forced the family to sell assets and pay a ransom, which lead to financial stress and educational disruptions for the remaining children (2023, p.121).

In transnational families, the connection between parents and children holds a unique significance. These ties often involve unequal duties and expectations. For many migrants, ensuring a better future for their children becomes a primary reason for migration, yet separation creates challenges for parenting. Migration therefore forces individuals to make difficult choices about different aspects of family life (J. Carling et al., 2012, p.192). In transnational families, physical separation does not erase emotional or social bonds. These relationships are often constrained by time, space, and unequal gender expectations. Migration can therefore transform traditional family roles, as mothers or fathers take on new forms of responsibility (2012, 192). In this sense, migration frequently alters family structures, empowering women to have a stronger voice in transnational household decisions. As Castellani and Martín-Díaz (2019) note,

“there is a change in the role of the woman that sometime derieve in questioning traditional gender roles both in the society of origin and destination” (p.13). This shows how migrant women take a central role in supporting their families across borders. According to Castellani and Martín-Díaz (2019), Ecuadorian migrant women adapt the way they manage economic and social resources to meet the the changing needs of their transnational households. Initially, they send financial support to family members in the country of origin to secure their social protection. Once they obtained legal residence in the host country, they redirect resources toward household reunification and integration in the host society. Later, their support shifts to bringing family members together and supporting them in the host country (2019, p. 13). This transformation in women’s economic roles is also evident in other transnational contexts. The experience of Philippine migrant women reflects this redefinition of gender roles. Through joint bank accounts with relatives at home, they perform caregiving at a distance while retaining control over spending decisions. This financial practice grants them greater autonomy and control within the family network (Parreñas, 2005, p.325). A similar situation appears among Moroccan women who migrate after divorce. Dalouh et al. (2019) explains that many divorced women leave Morocco because of economic hardship and due to financial difficulties and the full responsibility of family maintenance. At first, they leave their children behind, and take on new responsibilities as independent breadwinners. They have an opportunity to gain personal autonomy although they usually face discrimination and limited support in the host country (Dalouh, et al.; 2019, p.51-52). This experience of managing both distance and responsibility is reflected in Parreñas’ study of Filipino transnational mothers. She notes that:

To achieve some semblance of intimacy, migrant mothers, in addition to micro-managing household finances from a

distance, also make regular communication part of the weekly routine of transnational family life (2005, p.326).

This highlights how regular communication is central to sustaining emotional bonds with their children, even from afar. Similarly, the experiences of young migrant mothers reveal how crucial digital communication has become in preserving family bonds across distances. These mothers, identified as “digital natives,” make frequent use of social media’s multimedia features to keep in regular touch with their children to support their mothering roles. Their motivation to communicate stems from concern for their children’s well-being and the uncertainty of family reunification due to legal and job constraints. By staying constantly connected, they can support their children emotionally and practically, even from afar (Ortiz Cobo, et al.; 2024, 151-152).

2. METHOD

This study adopts the framework of transnational migration theory as developed by Schiller, Basch, and Szanton (1992). Transnationalism, in this context, refers to the social, economic, cultural, and emotional processes by which migrants maintain and develop multi-layered relationships across national borders. These relationships not only encompass economic and political ties but also extend to familial, social, and cultural connections, which together form a web of interconnections that transcend geographical boundaries (1992, p.1). Schiller, Basch, and Szanton define transmigrants as individuals who actively engage in these cross-border relationships, developing and maintaining complex links with both their country of origin and their country of settlement (1992, p.1). According to their theory, transmigrants create a "social field" in which they continually negotiate their identities, resources, and social positions in

multiple national contexts (Schiller, Basch, and Szanton, 1992). In the case of *Infinite Country*, the protagonist Elena exemplifies this process of transnationalism as she navigates her migration journey from Colombia to the United States, shaping her identity and familial bonds across borders.

Through the lens of transnationalism, Elena's migration is not only an economic necessity but also a reconfiguration of familial and emotional ties. As Schiller (1995) asserts, transnational families use flexible extended family networks to maximize labor and resources, providing both economic security and emotional support across borders (p.54). Elena's story highlights how these strategies of familial solidarity, which span national boundaries, are essential for maintaining family unity and securing a better future, despite the physical separation between family members.

Transnationalism, as a methodological lens, also illuminates how families function as adaptive structures within neoliberal global economies. Schiller (2009) argues that neoliberal restructuring of global labor markets has created flexible and controllable forms of migrant work. Migration has become a strategy for survival rather than mobility. Short-term contracts and the commodification of "global talent" limit migrants' rights to family life and settlement. This leads to emotional and social instability (Schiller, pp. 15–16). *Infinite Country* shows this reality through Elena's forced separation from her family, which is both a sacrifice and a sign of her strength. The family, in this context, becomes a source of strength that transcends national borders. With this framework, the study connects the characters' experiences to transnational family strategies. It shows how families maintain bonds and responsibilities across borders even when faced with migration difficulties.

3. FINDINGS

Elena's journey in Infinite Country begins with a dream of a better life for her family. Together with her husband Mauro, she decides to travel to the United States, believing it will only be a temporary stay. As Engel writes, they "did not consider themselves immigrants" but rather "travelers discovering new frontiers" (p.31). Their goal was simple—to work, earn money, and return home to Colombia to support their loved ones. However, their stay soon turns into a long and uncertain struggle for survival. The reality of undocumented life in America forces them into low-paying, unstable jobs, revealing the harsh truth behind the promise of the "American dream. This struggle connects to what Schiller describes as the "depersonalization of labor" in global capitalism, where workers' separation from home and family becomes normalized as sound economic policy (Schiller, 2009, p.15).

This fragile balance collapses when Mauro is detained and deported after a violent dispute with his employer. Engel narrates: "They looked up Mauro in the system and discovered his previous misdemeanor in Delaware, the hearing he skipped, his undocumented status, and took him away... She did not yet understand that Mauro would never be returned to them and was already marked for deportation" (Engel, 2021, p. 47-48). With her husband deported, Elena remains in the United States as an undocumented mother, raising two children alone while her youngest daughter, Talia, stays in Colombia.

This forced separation turns Elena's motherhood into a transnational practice. In her husband's absence, Elena bears a heavy emotional and financial burden. As Glick Schiller, Basch, and Blanc-Szanton (1992) note, "Transmigrants take actions, make decisions, and feel concerns, and develop identities within social networks that connect them to two or more societies

simultaneously” (p.1). Elena navigates her responsibilities across both her home and work environments. In one example, in a novel she goes door to door in wealthy neighborhoods offering cleaning services, which is a sign of the physical and mental challenges she faces. Wearing shoe covers, removing shoes, and enduring the effects of harsh cleaning chemicals all demonstrate the considerable sacrifices Elena makes for her family (Engel, p.94). Enduring long walks, hand and foot injuries, and sleepless nights, she demonstrates the depth of her commitment to keeping her family united.

Beyond her economic challenges, Elena devises strategic solutions to ensure the safety and education of her children. Elena rented an apartment in the town where she worked and enrolled her children in school. She arranged for someone to pick them up and look after them until she returned home, This helps her to keep working while making sure her children were cared for each day. Elena carefully uses her limited resources, like money, time, and energy, to manage her family’s needs. According to Glick Schiller, Basch, and Blanc-Szanton (1992), migrants often keep their options open by turning what they gain in one place into opportunities in another (p.12). Elena does this by turning her small possibilities into many forms of support for her family. These deliberate actions highlight how a mother’s resilience can transcend both physical boundaries to preserve family unity.

What’s worse the sexual assault incident Elena experiences at the restaurant deepens her sense of protecting her family and resilience. Abused by her employer, Elena is torn from her own identity and thrown into the depths of trauma. The trauma is so intense that Elena loses all sense of time; as expressed in the passage, “minutes maybe, but she was already gone, soul departed, searching for remnants of who she’d been just minutes before” (Engel, 2021, p.85), suggesting her complete disconnection from her sense of self. Despite the assault, Elena

gets up almost automatically, straightening her clothes and trying to pull herself together. It symbolizes the resilience and determination of immigrant women enduring to hold their families together. Even in the face of profound trauma, she tries to suppress their own pain. The scene underscores that Elena's responsibility for her family involves not just material effort but also emotional resilience in the face of trauma.

Despite the challenges and distances of migration, Elena remains a mother who continually sustains contact with her family. Being a migrant mother means supporting children and family while living far away. Remote mothering requires a migrant mother to balance physical separation with emotional presence. Elena stays involved in her children's lives, offering guidance, support, and care even at a distance. Occasionally, in her short conversations with her mother, Perla, Elena is compelled to mask her suffering. She hides the truth to prevent her mother from worrying. Likewise, the phone call from her husband Mauro on Christmas Eve represents a moment when Elena effort to sustain a transnational sense of family with her children. Although she hesitates to show her own sadness to her children when his voice comes through the phone, Elena unites them on the call, helping them feel the presence of their distant father (p.86). Elena maintains this role in subsequent phone calls with Mauro. these interactions provide a crucial bridge that preserves her family's sense of cohesion. Elena resists the distance of migration, sustaining her family's closeness through calls and conversation.

Elena's video calls with her daughter Talia, who lives across the border with her father, are another example of her efforts to maintain family bonds despite physical distance. Despite being apart, Elena uses video calls to share the warmth of home and family with her daughter. The phrase "When phone calls came with video—that is until the signal weakened and the

picture froze or went black” illustrates that Elena and Talia maintained their communication through technology. Frequent disruptions in video calls did not hinder Elena’s commitment to her maternal role. By taking the camera and walking through the house, Elena allows Talia to virtually experience her mother’s rooms, her siblings’ faces, and the surrounding environment. Through details such as “tendrils of snow on their windows” or “siblings sun-blushed, hair slick from swimming in the pool,” Talia closely experiences the everyday life of her home and surroundings. Vicariously experiencing home life allows Talia to remain close to her family’s daily life. By doing so, Elena serves as a bridge between physical separation and the family’s emotional unity. Her efforts show that family life relies on love and solidarity, not just shared space.

In the same way, Elena’s children who reside with her engage in this communicative process. Each call ends with Elena having her children send their love to their father, and they respond together on the screen. These lines in the novel effectively convey this particular moment. “Tell your father you love him, she mouths to us before we hang up. We love you, we say in English. Los adoro, he answers back” (2021, p.127). These lines reveal that the family’s emotional connection is not constrained by geography; rather, each endeavors to uphold it from their own place. Thus, Elena’s deliberate efforts show her children that love and connection can transcend distance. Thus, the family manages to remain united, transcending geographic, spatial, and technological divides.

In addition, Elena’s dedication to her family is not limited to everyday interactions, but is also driven by hope for what lies ahead. The imagined future she maintains for her family reinforces her strength to cope. Constrained to “sporadic contact” and “stiff conversations” with Mauro in real life, Elena finds reunion with him and their children in her dreams. In these

dreams, Elena envisions her children as being “safe and grown with families of their own,” imagining them secure and independent. Such imagery highlights Elena’s endurance, devotion, and determination to preserve family bonds. Through visions like “returning with her children to Colombia, possibly on the day they’d spent years wishing for, when they were each granted permission to travel freely,” (p.138) she holds onto the hope that one day she can move freely with her children despite the limitations imposed by migration. Furthermore, she passes on to her children both her determination to maintain family unity and her hope for reunion. This is clearly manifested in the way her children understand and experience the family as a whole.

I hope when Talia arrives she’ll tell us about our father. Our mom’s stories are limited to fifteen years ago... But I know your even bigger wish is to have our dad in front of us, included in all our corny family photos. Learning his habits as well as we know our mother’s. How she stirs her coffee with her finger instead of a spoon so she can tell how hot the water is before it touches her tongue, she says, how the sight of rain makes her release a long, whistly breath, or how on chilly days she’ll always say it feels just like Bogotá (Engel, 2021, p.128)

This passage reflects Karina’s desire to include her father in their perception of family. She hopes that one day she can really meet her dad and learn about him the way she knows her mom. She wishes she could know everything about him such as his routines, the way he moves, his small gestures. Even though he’s far away, her mother helps her feel their family is still whole. Elena nurtures her children’s sense of belonging by preserving memories of the past and sharing stories about their father. For this reason, Karina perceives Talia’s coming not merely as a sister’s return but also as the return of the father’s presence to their family. The sentence, “Having Talia return to us feels like a piece of our father is coming too,” (p.128) marks the high point of the belief Elena nurtured in her children. Consequently, the

hope and sense of unity Elena instilled in her children serves as a foundational bond that maintains the family throughout the novel.

4. CONCLUSION

This study explores how Patricia Engel's *Infinite Country* portrays the dynamics of family in the context of transnationalism theory. The findings reveal that migration is not just about economic or spatial movement; it also reshapes the meaning and boundaries of family through the role of a mother. Elena exemplifies how a mother negotiates family bonds in the middle of the physical, economic, and emotional difficulties caused by migration. This shows that her maternal role surpasses spatial limits, taking on emotional and moral dimensions.

These findings suggest that a migrant mother's struggles are not limited to her own livelihood, but also affect her family members. Elena's motherhood, in this sense, represents border-crossing resilience and sacrifice. The present study contributes to the literature by offering a transnational reading of *Infinite Country*, with a particular focus on the transnational analysis of a family. These results provide fresh insights into the ways migration shapes and influences family structures. These findings pave the way for future studies, emphasizing the need for deeper investigation into how migrant women sustain transnational family structures.

REFERENCES

- Akhigbe, A. O., and Effevottu, E. S. (2023). For the greater good: The economic and social impacts of irregular migration on families in Benin City, Nigeria. In M. Tiilikainen, J. Hiitola, A. A. Ismail, & J. Palander (Eds.), *Forced migration and separated families: Everyday insecurities and transnational strategies* (pp.95-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24974-7_6
- Carling, J., Menjívar, C., & Schmalzbauer, L. (2012). Central themes in the study of transnational parenthood. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(2), 191–217.
- Castellani, S., & Martín-Díaz, E. (2019). Re-writing the domestic role: Transnational migrants’ households between informal and formal social protection in Ecuador and in Spain. *Comparative Migration Studies*, 7 (1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0108-0>
- Dalouh, R., Soriano Ayala, E., and Cala, V. C. (2019). *Transnational family ties: A qualitative study of Moroccan women*. In The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), EDUHEM 2018 – VIII International Conference on Intercultural Education and International Conference on Transcultural Health: The Value of Education and Health for a Global, Transcultural World (pp. 47–53). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.7>
- Engel, P. (2021). *Infinite country*. Toronto: Avid Reader Press.
- Glick Schiller, N. (2009). *A global perspective on transnational migration: Theorizing migration without methodological nationalism*. University of Oxford. Retrieved from <https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/WP->

2009-067-

Schiller_Methodological_Nationalism_Migration.pdf

- Glick Schiller, N., Basch, L. and Blanc-Szanton, C. (1992). Towards a transnational perspective on migration: Race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1-25 Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/285339451>
- Glick Schiller, N., Basch, L., and Szanton Blanc, C. (1995). From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48–63. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3317>
- Ismail, A. A. (2023). ‘Mum, I Sleep Under a Bridge’: Everyday insecurities of the families of rejected asylum seekers in Somalia. In M. Tiilikainen, J. Hiitola, A. A. Ismail, & J. Palander (Eds.), *Forced migration and separated families: Everyday insecurities and transnational strategies* (111-128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24974-7_7
- Nowicka, M. (2020). (Dis)connecting migration: Transnationalism and nationalism beyond connectivity. *Comparative Migration Studies*, 8, 20. <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00175-4>
- Ortiz Cobo, M., Jeri Levano, R. I. and García Martín, J. (2024). New digital paradigm and motherhood in migratory contexts. *Journal of Education Culture and Society*, 15(1), 141-159. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.1.141.159>
- Parrenas, R. S. (2005). Long distance intimacy: Class, gender and intergenerational relations between mothers and children in Filipino transnational families. *Global Networks*, 5(4), 317–336.

ANADOLU’NUN EN UZUN FARŞÇA MANZUM TEFSÎRİ: EDİRNE MÜFTÜSÜ FEVZÎ EFENDİ’NİN KUDSÜ’L-MESNEVÎ’Sİ

Çetin KASKA¹

1. GİRİŞ

Kur’ân ayetlerini izah etmek için kaleme alınan eserlere tefsir denilmektedir. Tefsir, sözlükte “izah, şerh ve beyan/ Kur’ân’ı izah eden kitap” şeklinde tarif edilmektedir (Toven, 2023: 656). Tefsir kelimesi “fesr” kelimesinden türetilmiştir (Karagöz, 2015: 640). Tefsir ilminin konusu Allah’ın kelâmı olan Kur’ân-ı Kerim’in ayetleridir ve gayesi ise Kur’ân’ın hakikatini anlamak, sûre ve âyetlerin yanlış anlaşılmasını önlemektir (Genç, 2006: 67). Kur’ân’ı ilk tefsir eden kişi Hz. Peygamber’dir. Tefsir ilmi Hz. Peygamber’e sorulan sualler veya kendisine inen ayetleri yorumlamasıyla başlamıştır (Türk Dili, 1998: 293). Sahabeler ondan tefsir metodunu öğrenmiş ve daha sonraki nesillere aktarmıştır (Özel, 2023: 617). Kur’ân’da genel kaideler, yüksek edebî sanatlar, en üstün belagat, çok yönlü ve çok zengin bir içerik bulunduğu için İslamiyet’in ilk yıllarından itibaren tefsire ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden sahabe ve tabiinden itibaren günümüze kadar âlim ve mutasavvıflar çok sayıda eser kaleme almıştır (Çiçek, 2020: 2). Müfessirlerin Kur’ân’ı tefsir etmeleri için fıkıh, siyer, belâgat, hadis, kelâm, Arap dili ve grameri gibi ilimlere sahip olması gerekmektedir (Genç, 2006: 67). Tefsir kitapları içerisinde edebî ilimler, hadis, tarih, fıkıh, kelâm mevzuları yer almıştır (Genç, 2006: 67). Rivayetleri ele alan

¹ Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fars Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, İstanbul/ Türkiye, ORCID: 0000-0002-1168-5522.

tefsirlere rivayet tefsiri, dil, edebiyat, dinler tarihi, düşünce ve ilmî meseleleri işleyen tefsirlere dirayet tefsiri, tasavvufî mevzuları öne çıkaran tefsirlere işârî tefsir, modern bilimler ve yeni problemler arasında bağlantı kuran tefsirlere ilmî tefsir denilmiştir (Türk Dili, 1998: 293).

Hız. Peygamber'den günümüze kadar yüzlerce tefsir kitabı yazılmıştır. Tefsirde en önemli husus doğru olan açıklamalar ile doğru olmayan açıklamaların ayrılmasıdır (Kırca, 1997:681). Kur'ân-ı Kerîm, Arapça yazıldığı için bu konudaki en mühim eserler Arapça kaleme alınmıştır. Arapça yazılan en önemli tefsir kitapları şunlardır: *Câmi'u'l-Beyan* (Taberî), *Bahru'l-'Ulûm* (Semerkandî), *el-Keşf ve'l-Beyân* (Sa'lebî), *el-Basît* (Vâhidî), *Me'âlimu't-Tenzîl* (Begavî), *el-Muharreru'l-Vecîz* (İbn 'Atiyye), *Zâdu'l-Mesîr* (İbnu'l-Cevzî), *et-Tefsîru'l-Kebîr* (Râzî), *el-Câmi' li Ahkâmî'l-Kur'ân* (Kurtubî), *Lübâbu't-Te'vîl* (Hâzin), *el-Bahru'l-Muhît* (Ebû Hayyân), *el-Cevâhiru'l-Hisân* (Sa'lebî), *ed-Dürrü'l-Mensûr* (Suyutî), *Fethu'l-Kadîr* (Şevkânî), *Fethu'l-Beyân* (Sıddîk Hân) (Muhammed, 2022: 38). Kur'ân-ı Kerîm, klasik Türk edebiyatının en temel kaynağı olması hasebiyle Türk edebiyatında manzum ve mensur tefsirler kaleme alınmıştır (Taş, 2015: 101-103). İlk Türkçe tefsirlerin ne zaman kaleme alındığı bilinmemektedir. Ancak yazma eser kütüphanelerinde bulunan nüshalara nazar edildiğinde ilk yazılan tefsirler şunlardır: *Fatiha Sûresi Tefsiri*, *İhlas Sûresi Tefsiri* (Mustafa b. Muhammed), *Yasin Tefsiri* (Mustafa b. Muhammed), *Mülk Sûresi Tefsiri* (Mustafa b. Muhammed), *Amme Cüzü Tefsiri* (Mustafa b. Muhammed), *Vesiletü'l-Mülük* (Ahmed-i Dâ'î), *Cevâhirü'l-Esdâf*, *Enfesü'l-Cevâhir* (İznîkî), *Tercüme-i Tefsir-i Hâzin* (Ebu'l-Fazl Musa) (Taş, 2015: 105-108). Türk edebiyatında sınırlı sayıda olsa da manzum tefsirler bulunmaktadır. Bunlardan bazılarının adları şöyledir: *Letâyifnâme* (Hatiboğlu), *Livâyî Tefsiri* (Livâyî), *Tuhfetü'l-İslâm* (Merdümî Abdüsselâm Çelebi), *Câmi'u'n-Nesâyih* (Hüseyin b. Ahmed Sirozî), *Câmi'u'l-Envâr* (Hüseyin b.

Ahmed Sirozî), *Riyâzu'l-Gufrân* (Şehsüvaroğlu Ali), *Tenvîrü'l-Ebsâr* (Revâhî), *Nazmü'l-Mübîn fi'l-Âyâtî'l-Erba'în* (Okçuzâde Mehmed Şâhî Bey), *Bâğ-i Behişt* (Kuloğlu Şeyh Hacı İlyas) (Taş, 2015: 109-113). Türk edebiyatında Farsça mensur ve manzum yazılan tefsirler de bulunmaktadır. Farsça mensur yazılan en önemli tefsir İbrâhîm-i Buhârî'nin Vezîriâzam Semiz Ali Paşa için kaleme aldığı *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr* adlı eserdir (Süleymaniye Ktp. Ayasofya, nr. 00411). Farsça manzum yazılan tefsir ise Edirne Müftüsü Mehmed Fevzî Efendi'ye ait olan *Kudsü'l-Mesnevî*'dir. *Kudsü'l-Mesnevî*, Anadolu'daki en uzun manzum Farsça tefsirdir. 344 beyitten oluşan bu eser ve müellifi hakkında detaylı bilgi verilecektir.

2. EDİRNE MÜFTÜSÜ MEHMED FEVZİ EFENDİ VE ESERLERİ

Osmanlı'nın son devir âlimlerinden olan Fevzi Efendi'nin asıl adı Mehmed Ali, lakabı Kureyşîzâde ve şiirlerindeki mahlası Fevzî'dir (Uzun, 1995: 506). Denizli'nin Tavas ilçesinde 1242/1826 yılında doğan Fevzi Efendi, Edirne'de yirmi yıl müftülük yaptığı için “Edirne Müftüsü Fevzi Efendi” adıyla meşhur olmuştur (Erdoğan, 2014: 1; Uzun, 1995: 506). Edirne ve Manisa'da Hâdimli Hacı Said Efendi, Evliyazâde Ali Rıza Efendi ve Erzincanlı Mehmed Efendi'den ders almıştır (Yiğiz, 2020: 367; Uzun, 1995: 506). Babasının adı Ahmed Şâkir Efendi, annesinin adı ise Fatma Âbide Hanım'dır (Yılmaz, 2023: 4). İzmir, İskenderiye, Edirne ve Mekke'de dersler vermiş; hacca gitmiş ve 1841-1843 yılları arasında Mekke'de bulunmuştur (Uzun, 1995: 506). Tahsilini tamamladıktan sonra Manisa'dan ayrılarak İstanbul, Edirne, Antalya, Filibe, Ankara, Balıkesir, Halep, Kayseri, Kudüs ve Bitlis gibi şehirleri dolaşmış; buralarda dersiamlık, müftülük, naiplik, niyabet ve Rumeli kazaskerliği gibi görevlerde bulunmuştur (Yiğiz, 2020: 367; Şentürk, 2022: 63).

Fevzi Efendi, *Mesnevî*, *Menâsikü'l-Hac*, *Sahîh-i Buhârî*, *Şifâ-i Şerîf*, *Kasîde-i Bürde* ve *Envârü't-Tenzîl* gibi eserleri okutmuş, ancak 1864 yılında, hakkında çıkan dedikodular sebebiyle Edirne müftülüğü görevinden azledilmiştir (Şentürk, 2022: 63; Uzun, 1995: 506). Nakşibendî şeyhlerinden Abdullah Efendi ve Ali Efendi'ye intisap etmiştir (Yılmaz, 2023: 4). 25 Ağustos 1900 tarihinde Karagümrük'te vefat eden Fevzi Efendi'nin kabri, Fatih Camii haziresindedir (Erdoğan, 2014: 1; Uzun, 1995: 506). Arapça ve Farsça'yı eser telif edecek derecede iyi bilen, hem dersler veren hem de çok sayıda eser kaleme alan Fevzi Efendi'nin yetmişten fazla eseri bulunmaktadır. Bunlardan Türkçe olarak yazılmış olanların bazıları şunlardır: *Divan*, *Hediyye-i Fevzî*, *Teveşşülâtü'l-Fevziyye*, *Mecmûatü't-Tercîât*, *Kudsiyyetü'l-Ahbâr*, *İcmâlü'l-Kelâm*, *Kudsiyyü's-Sirâc*, *Tuhfe-i Fevzî*, *Revâiyü'l-Fevâyih*, *Envârü'l-kevâkib*, *Kevâib-i Şi'r ü İnşâ*, *Müntehabât-ı Dîvân-ı Fevzî* ve *Tercî-i Bend* (Erdoğan, 2014: 1) Kırka yakın Arapça eser² kaleme alan Fevzi Efendi'nin üç Farsça eseri bulunmaktadır. Bu eserler şunlardır: 1- *Bülbülistân*: 1980'de tamamlanan manzum ve mensur karışık bir eserdir ve II. Abdülhamid'e takdim edilmiştir. Bir mukaddime, sekiz bâb ve bir hatimeden oluşan bu eser, *Gülistân* (Sa'dî-i Şîrâzî), *Nigârîstân* (Kemalpaşazâde) ve *Baharîstân* (Abdurrahman Câmî) eserlerine nazire olarak kaleme alınmıştır (Fevzî Efendi, 1312: 1-10). 2- *Tenvîru'l-Ma'nevî Tanzîru'l-Mesnevî*: Bu eserin günümüze ulaşan herhangi bir nüshasına rastlanamamıştır. 3- *Kudsü'l-Mesnevî*: Kur'an'ın 114 sûresinin her birini üçer beyitle izah eden bu manzum eserde toplam 344 beyit bulunmaktadır. Bu eser hakkında aşağıda detaylı bilgi verilecektir.

² Bu eserlerle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz.: Mehtap Erdoğan, "Mehmed Fevzi" *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, 1: 2014; Mustafa İsmet Uzun, "Edirne Müftüsü Mehmed Fevzi Efendi" *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Ankara: 506-509: 1995.

3. KUDSÜ'L-MESNEVÎ'NİN ÖNSÖZÜ

Maarif Nezareti izniyle basılan bu manzum Kur'ân tefsirinin müellifin otuzuncu eseri olduğu belirtilmiştir. Müellif, bu eseri şerh etmek amacıyla *El-Ünsü'l-Ma'nevî fî Şerh-i Kudsi'l-Mesnevî* adlı bir risale de kaleme almıştır (Aydın, 2024: 44-45). Baskı tarihi ve yeri belli olmayan *Kudsü'l-Mesnevî*'nin önsözünde, müellifin hayat hikâyesi ile eserlerinin sayısı hakkında Osmanlıca kısa bilgiler verilmiştir:

احسانه

و نسال

باسمه سبحانه

اسبو رسالة فارسيه منظومه نك اسمي (قدس المثنوي) در و ناظمی دخی
اولا خادمی المرحوم سعید افندی و ثانيا مغنيسا مفتیسی اولیازاده الحاج علی رضا
افندی حضرتلرندن اخذ علوم ایلان و بیک ایکیوز الی التی رمضانی کندوسی اون
دورت یاشنده بولندیغی حالده از میرده بالی بازار ی جامع شریفنده و الی یدی
رمضانی اسکندریه ده توربانه جامع شریفنده تفسیر شریف اوقودان و بعده جانب
حجازه کیدوب الی یدی سنه سندن تا الی طقوز سنه سنه قدر مکه مکرمه ده
مجاورا حضور کعبه معظمه ده رکن یمانی قارشوسنده صباح نمازندن صکره اول
با تقریر عربی تفسیر شریف و ثانيا با تقریر ترکی علی القاری مناسک حجنی
تدریس ایدن و بعده ینه مغنيسايه عودت و علوم شتی دن اخذ اجازت و التمش اوچ
تاریخی محروسه ادرنه یه عزیمت و تام یکرمی سنه یه قریب نشر علوم و فنون
ایله و مؤخر ا مفتیلک ایله اوراده اقامت و ایکی دفعه علوم و فنوندن درسنه حاضر
اولان علمایه اعطای اجازت ایتمکه موفق اوندقدن صکره افتادن بالاستعفا در
سعادت هجرت ایتمش و شمدی یه قدر کرک ادرنه ده و کرک استانبولده و کرک
نیابتله بولندیغی محللرده علوم و فنون متنوعه دن بوندن ماعدا تام یکرمی طقوز
کتب و رسائل تصنیف و تألیف و ادرنه ده اوچ مدرسه بنا و تأسیس ایلمش اولان
سابق ادرنه مفتیسی الحاج محمد فوزی افندی در طول الله بقاء و بلغه الی کل مناه
بحرمة حبیبه و مصطفاه صلی الله تعالی علیه و سلم.

İhsânehu ve nes'elü

Bismihis-Sübhânehu

İşbu risâle-i Fârisîye-i manzûmenin ismi Kudsü'l-Mesnevî'dir ve nazmı dahî evvelâ hâdimü'l-merhûm Saîd Efendi ve sâniyen Manisa müftüsü Evliyâzâde el-Hâc Ali Rızâ Efendi hazretlerinden ahz-ı ulûm eyleyen ve bin iki yüz elli altı Ramazan'ı kendisi on dört yaşında bulunduğu halde İzmir'de Balık Pazarı Camii şerifinde ve elli yedi Ramazan'ı İskenderiye'de Tûrbâne Camii şerifinde tefsîr-i şerif okutan ve ba'de cânib-i Hicâz'a gidip elli yedi senesinden ta elli dokuz senesine kadar Mekke-i Mükerreme'de mücâverâ-i huzûr-i Kabe-i Muazzama'da rûkn-i yemânî karşısında sabah namazından sonra evvelâ bâ takrîr-i Arabî tefsîr-i şerif ve saniyen bâ takrîr-i Türkî ale'l-Kârî Menâsik-i Hac'ını tadrîs eden ve ba'de yine Manisa'ya avdet ve ulûm-i şettâdan ahz-i icâzet ve altmış üç tarîhî mahrûse-i Edirne'ye azîmet ve tam yirmi seneye karîb neşri-i ulûm ve fûnûn ile ve mu'ahharan müftülük ile orada ikamet ve iki defa ulûm ve fûnûndan dersine hâzır olan ulemâya i'tâ-yi icâzet etmeye muvaffak olunduktan sonra iftâden bi'l-istifâ Dersaadet'e hicret etmiş ve şimdiye kadar gerek Edirne'de ve gerek İstanbul'da ve gerek niyâbetle bulunduğu mahallerde ulûm ve fûnûn-i mütenevviadan bundan mâ'adâ tam yirmi dokuz kütüb ve resâil tasnîf ve te'lîf ve Edirne'de üç medrese bina ve te'sîs eylemiş olan sâbık Edirne müftüsü el-Hâc Mehmed Fevzî Efendi'dir. Tavvelallahu bekâhu ve beleğahu ilâ küllî münâhu bi-hürmeti habîbihi ve Mustafâhu sallallahü teâlâ aleyhi ve sellem (Allah, habibi ve Mustafa'sı Hz. Peygamber hürmetine onun ömrünü uzatsın ve onu dilediği / temenni ettiği her şeye nail kılsın).

4. KUDSÜ'L-MESNEVÎ

Çok üretken bir mutasavvıf şair olan Fevzi Efendi'nin Kudsü'l-Mesnevî adlı eseri, 344 beyitten oluşmaktadır. Eserde, Kur'an'ın 114 sûresi üçer beyitle tefsir edilmiştir. Fevzi Efendi

bu eserinde, kısa sûrelerin tamamını; uzun sûrelerin ise yalnızca başlangıç kısımlarını üçer beyitle tefsir etmiştir. Fevzi Efendi eserin adının *Kudsü'l-Mesnevî* olduğunu, manzum olarak kaleme alındığını ve her üç beytin bir sûreye işaret ettiğini belirtmiş; eserin rağbetinin istenilen ve muradının arzulanan olmasını temenni etmiştir:

بعد ذا اينست قدس المثنوى * نظم شد با لطف يزدان قوی

هر سه بیت ایمای یک سوره ز حق * راغبش باد نیل مرغوب را احق

Bundan sonra bu gördüğün Kudsü'l-Mesnevî'dir. Kudret sahibi Allah'ın lütfu ile nazmedilmiştir.

Her üç beyti Hak'tan gelen bir sûreye işaret etmekte. Rağbeti istenilen ve muradı arzulanan olsun.

Eser, Mevlânâ'nın *Mesnevî*'si gibi “fâilâtün fâilâtün fâilün” vezniyle yazılmıştır. Fevzî Efendi, eserini *Mesnevî*'den etkilenererek kaleme almıştır. Her bir ayetin açıklandığı bu Kur'ân tefsirinde tasavvufî remiz ve ifadelere yer verilmiş, ancak eserin sebebi-i telifi ve ne zaman kaleme alındığı belirtilmemiştir. Fevzî Efendi bu eserini eğitici bir amaçla kaleme aldığı için şiirlerinde anlamayı güçleştiren girift tamlamalara ve sık kullanılan söz sanatlarına yer vermemiştir. Oldukça sade bir dille yazılan eserde nasihat ön plandadır. Eserde tefsiri yapılan sûreler çoğunlukla kısmen iktibas edilmiş ve beyitlerde sûre isimleri açıkça zikredilmiştir. Matbu nüshada manzumelerin kenarına mutlaka ilgili sûrelerin isimleri ve bu manzumelerin sûrelerin tamamına mı yoksa sadece ilk kısmına mı işaret ettiği Arapça olarak kaydedilmiştir. Uzun ve kısa sûreler arasında beyit sayısı bakımından bir değişkenlik bulunmamaktadır, eserin tamamında her sûre için üç beyit tercih edilmiştir. Klasik dönem tertip usulüne uygun bir biçimde başlamayan eserde, istifade edilen şahıs ve kaynaklara da yer verilmemiştir. Kur'ân-ı Kerim'in baştan sona manzum olarak tefsir edildiği bu eserde Arapça kelimeler, terkipler ve ibareler kullanılmış; ancak şairane bir

söyleyişe öncelik verilmemiştir. Fevzi Efendi, söz konusu eserinde A'râf Sûresi'nin adını "Elif-Lâm-Mîm-Sâd", Fâtır Sûresi'nin adını "Melâike", Fussilet Sûresi'nin adını "Secde", Şûrâ Sûresi'nin adını "Hâ-Mîm-Sîn-Kâf", Kalem Sûresi'nin adını "Nûn", Mü'minûn Sûresi'nin adını "Mü'minîn", Tebbet Sûresi'nin adını "Mesed" şeklinde kaydetmiştir. Matbu nüshanın kenarında Kureyş Sûresi'nin adı ise yer almamaktadır. Eser, şu iki ibare ile son bulmaktadır:

تمت الكتاب بعون الله الملك الوهاب.

معارف نظارة جليله سنك رخصتيله طبع اولنمشدر.

Çok bağışlayan yüce Allah'ın inayetiyle kitap hitâma erdi.

Maârif nezâreti celilesinin ruhsatıyla tab olunmuştur.

Kelâm, hadis, siyer, tefsir ve hadis gibi İslâmî ilimlere vakıf olan Fevzî Efendi'nin *Kudsü'l-Mesnevî*'de tefsir ettiği sûreler ve bu sûrelerin kısımları şöyledir: 1-Fâtîha Sûresi (Tamamı). 2-Bakara Sûresi (Başlangıç Kısım). 3-Âl-i İmrân Sûresi (Başlangıç Kısım). 4-Nisâ Sûresi (Başlangıç Kısım). 5-Mâide Sûresi (Başlangıç Kısım). 6-En'âm Sûresi (Başlangıç Kısım). 7-A'râf Sûresi (Başlangıç Kısım). 8-Enfâl Sûresi (Başlangıç Kısım). 9-Tevbe Sûresi (Başlangıç Kısım). 10-Yûnus Sûresi (Başlangıç Kısım). 11-Hûd Sûresi (Başlangıç Kısım). 12-Yûsuf Sûresi (Başlangıç Kısım). 13-Ra'd Sûresi (Başlangıç Kısım). 14-İbrâhîm Sûresi (Başlangıç Kısım). 15-Hicr Sûresi (Başlangıç Kısım). 16-Nahl Sûresi (Başlangıç Kısım). 17-İsrâ Sûresi (Başlangıç Kısım). 18-Kehf Sûresi (Başlangıç Kısım). 19-Meryem Sûresi (Başlangıç Kısım). 20-Tâhâ Sûresi (Başlangıç Kısım). 21-Enbiyâ Sûresi (Başlangıç Kısım). 22-Hac Sûresi (Başlangıç Kısım). 23-Mü'minûn Sûresi (Başlangıç Kısım). 24-Nûr Sûresi (Başlangıç Kısım). 25-Furkân Sûresi (Başlangıç Kısım). 26-Şuarâ Sûresi (Başlangıç Kısım). 27-Neml Sûresi (Başlangıç Kısım). 28-Kasas Sûresi (Başlangıç Kısım). 29-Ankebût Sûresi (Başlangıç Kısım). 30-Rûm Sûresi (Başlangıç

Kısmı). 31-Lokmân Sûresi (Başlangıç Kısmı). 32-Secde Sûresi (Başlangıç Kısmı). 33-Ahzâb Sûresi (Başlangıç Kısmı). 34-Sebe' Sûresi (Başlangıç Kısmı). 35-Fâtır Sûresi (Başlangıç Kısmı). 36-Yâsîn Sûresi (Başlangıç Kısmı). 37-Sâffât Sûresi (Başlangıç Kısmı). 38-Sâd Sûresi (Başlangıç Kısmı). 39-Zümer Sûresi (Başlangıç Kısmı). 40-Mü'min Sûresi (Başlangıç Kısmı). 41-Fussilet Sûresi (Başlangıç Kısmı). 42-Şûrâ Sûresi (Başlangıç Kısmı). 43-Zuhruf Sûresi (Başlangıç Kısmı). 44-Duhân Sûresi (Başlangıç Kısmı). 45-Câsiye Sûresi (Başlangıç Kısmı). 46-Ahkâf Sûresi (Başlangıç Kısmı). 47-Muhammed Sûresi (Başlangıç Kısmı). 48-Fetih Sûresi (Başlangıç Kısmı). 49-Hucurât Sûresi (Başlangıç Kısmı). 50-Kâf Sûresi (Başlangıç Kısmı). 51-Zâriyât Sûresi (Başlangıç Kısmı). 52-Tûr Sûresi (Başlangıç Kısmı). 53-Necm Sûresi (Başlangıç Kısmı). 54-Kamer Sûresi (Başlangıç Kısmı). 55-Rahmân Sûresi (Başlangıç Kısmı). 56-Vâkıa Sûresi (Başlangıç Kısmı). 57-Hadîd Sûresi (Başlangıç Kısmı). 58-Mücâdele Sûresi (Başlangıç Kısmı). 59-Haşr Sûresi (Başlangıç Kısmı). 60-Mümteherine Sûresi (Başlangıç Kısmı). 61-Saff Sûresi (Başlangıç Kısmı). 62-Cuma Sûresi (Başlangıç Kısmı). 63-Münâfikûn Sûresi (Başlangıç Kısmı). 64-Tegâbûn Sûresi (Başlangıç Kısmı). 65-Talâk Sûresi (Başlangıç Kısmı). 66-Tahrîm Sûresi (Başlangıç Kısmı). 67-Mülk Sûresi (Başlangıç Kısmı). 68-Kalem Sûresi (Başlangıç Kısmı). 69-Hâkka Sûresi (Başlangıç Kısmı). 70-Meâric Sûresi (Başlangıç Kısmı). 71-Nûh Sûresi (Başlangıç Kısmı). 72-Cin Sûresi (Başlangıç Kısmı). 73-Müzemmil Sûresi (Başlangıç Kısmı). 74-Müddessir Sûresi (Başlangıç Kısmı). 75-Kıyâmet Sûresi (Başlangıç Kısmı). 76-İnsân Sûresi (Başlangıç Kısmı). 77-Mürselât Sûresi (Başlangıç Kısmı). 78-Nebe Sûresi (Başlangıç Kısmı). 79-Naziât Sûresi (Başlangıç Kısmı). 80-Abese Sûresi (Başlangıç Kısmı). 81-Tekvîr Sûresi (Başlangıç Kısmı). 82-İnfîtâr Sûresi (Başlangıç Kısmı). 83-Mutaffifîn Sûresi (Başlangıç Kısmı). 84-İnşikâk Sûresi (Başlangıç Kısmı). 85-Burûc Sûresi (Başlangıç Kısmı). 86-Târık Sûresi (Başlangıç Kısmı). 87-A'lâ

Sûresi (Başlangıç Kısmı). 88-Gâşiye Sûresi (Başlangıç Kısmı). 89-Fecr Sûresi (Başlangıç Kısmı). 90-Beled Sûresi (Başlangıç Kısmı). 91-Şems Sûresi (Başlangıç Kısmı). 92-Leyl Sûresi (Başlangıç Kısmı). 93-Duhâ Sûresi (Başlangıç Kısmı). 94-İnşirâh Sûresi (Tamamı). 95-Tîn Sûresi (Tamamı). 96-Alak Sûresi (Başlangıç Kısmı). 97-Kadir Sûresi (Tamamı). 98-Beyyine Sûresi (Başlangıç Kısmı). 99-Zilzâl Sûresi (Tamamı). 100-Âdiyât Sûresi (Tamamı). 101-Kâria Sûresi (Tamamı). 102-Tekâsür Sûresi (Tamamı). 103-Asr Sûresi (Tamamı). 104-Hümeze Sûresi (Tamamı). 105-Fîl Sûresi (Tamamı). 106-Kureyş Sûresi (Tamamı). 107-Maûn Sûresi (Tamamı). 108-Kevser Sûresi (Tamamı). 109-Kâfirûn Sûresi (Tamamı). 110-Nasr Sûresi (Tamamı). 111-Tebbet Sûresi (Tamamı). 112-İhlâs Sûresi (Tamamı). 113-Felak Sûresi (Tamamı). 114-Nâs Sûresi (Tamamı).

5. KUDSÜ'L-MESNEVÎ VE TÜRKÇE TERCÜMESİ

Bu bölümde 344 beyitten oluşan *Kudsü'l-Mesnevî*'nin Farsça metni yazılmış ve Türkçe tercümesi yapılmıştır. Bu vesileyle Farsça bilmeyen araştırmacıların *Kudsü'l-Mesnevî*'nin nasıl bir eser olduğuna dair bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır.

قدس المثنوی

Kudsü'l-Mesnevî

بسم الله الرحمن الرحيم

Bismillâhirrahmânirrahîm

(اشاره الى سورة الفاتحه)

حمد بسيار باد برای آن جناب * که بگفت الحمد لله بر کتاب
یعنی آن ثواب و رحمان و رحیم * هادی سوی صراط مستقیم

یاوری کار عموم مستعین * مغفرت بخشنده مستغفرین

(Fatih'a sûresine işaretir). 1-Kitabın başında "Elhamdülillâh" diyen o yüce zata çokça hamdolsun. 2-Yani O, Tevvâb, Rahmân ve Rahîm'dir. Doğru yola ileten Hâdî'dir. 3-Yardım isteyen herkese uğraşında yardım eden, af dileyenlere ise mağfiret edendir.

(اشاره الى اول سورة البقرة)

باد هر اوان صلات بی شمار * بر روان پاک دوست کردگار

یعنی آن پیغمبر و آلا همم * دستگیر عاجز روز ند

واقف سر آلم شد * سود او بر جمله خلق تعمیم شده

(Bakara Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Allah'ın pak dostunun ruhuna her vakitte sayısız salât ü selâm olsun. 2-Yani o yüce himmetli Peygamber, kıyamet günüünde âcizin elinden tutar. 3-Elif-Lâm-Mîm'in sırrına vakıf olan ve bütün yaratılmışlara yardımı dokunandır.

(اشارة الى ابتدا سورة آل عمران)

باد رضوان خدا بر آل او * حال ایشان دائما شد حال او

ابتدای آل عمران زینشان * از برای او شدند انوار فشان

یعنی بر تحمید و تمجید رفته اند * هر کلام از فن توحید گفته اند

(Âl-i İmrân Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Allah'ın rızası O'nun âlinin üzerine olsun, onların hâli daima O'nun razı olduğu şekilde oldu. 2-Âl-i İmrân'ın başlangıcı bu yücelikle geldi ve O'nun uğruna nurlar saçtı. 3-Yani onlar hamd ve övgü yoluna gitmişler ve her sözleri tevhid sanatından gelmiştir.

(اشارة الى ابتدا سورة النساء)

بعد ذا اینست قدس المثنوی * نظم شد با لطف یزدان قوی

هر سه بیت ایماى یک سوره ز حق * راغبش باد نیل مرغوب را احق

باش به تقوی عامل فرمان قوا * چون بگفت رب أيتها الناس اتقوا

(Nisâ Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Bundan sonra bu gördüğün Kudsü'l-Mesnevî'dir. Kudret sahibi Allah'ın lütfu ile nazmedilmiştir. 2-Her üç beyti Hak'tan gelen bir sûreye işaret etmekte. Rağbeti istenilen ve muradı arzulan olan olsun. 3-Takva ile kudret sahibinin fermanını uygula, çünkü Allah, ey insanlar takvalı olun diye buyurdu.

(إشارة إلى ابتداء سورة المائدة)

هر که قرآن را نگردهد پیشوا * شد ز نعمتهای جنت بینوا
گر بگوئی راست بگو گفتار را * بر شریعت کن همه رفتار را
واجبست بر تو وفاهای عهود * چون خدا فرمود اوفوا بالعقود

(Mâide Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Her kim Kur'ân'ı kendine rehber edinmezse, cennet nimetlerinden nasipsiz kalır. 2-Eğer konuşacaksan, sözü doğru söyle, bütün davranışını şeriata göre düzenle. 3-Ahitlere vefa göstermek senin için zaruridir, çünkü Allah, akitlerinize vefa gösterin diye buyurdu.

(إشارة إلى ابتداء سورة الانعام)

باش از صنع خدا عبرتستان * با نگاهت بر نجوم آسمان
بین که آن یزدان مخلوق آفرین * بر چه طرح کرد شکل افلاک و زمین
نور و ظلمت نعمت منعم شد * زان جهت بر سوره انعام شد

(En'âm Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Gökteki yıldızlara bakarak Allah'ın sanatından ibret al. 2-Mahlûkları yaratan Allah'ın, gökleri ve yerin şeklini nasıl tasarladığını gör. 3-Nur ve zulmet nimet verenin nimeti oldu ve o nimete binaen En'âm Sûresi geldi.

(إشارات إلى ابتداء سورة المص)

دائما باش سالک راه رشاد * راه مقرون الف لام میم صاد
گر روی آن ره شود مرشد خدا * نکندت از وصل مقصودت جدا

شوی خوشحال و خوشبال در سلوک * رام فرمانت شود امر ملوک می

(Elif-Lâm-Mîm-Sâd (A'râf) Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Daima doğru yolun yolcusu ol. Elif-Lâm-Mîm-Sâd harfleriyle bağlantılı olan yola gir. 2-Eğer o yoldan gidersen, rehberin Allah olur ve O, seni amacına ulaştırmaktan alıkoymaz. 3-Seyr-i sülûkta mutlu ve müreffeh olursun. Hükümdarların emri senin emrine râm olur.

(اشارت الى ابتداء سورة الانفال)

در قبول شرع بگذر از عناد * کوش بر اقلیم نفست در جهاد

زان غزای اکبرت انفال ستان * تا که رشکها بکندت اهل جنان

گرچه دشوارست بر تو این غزا * لیک اوست در نزد دوست دوستی فزا

(Enfâl Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Şeriatı kabul etmekle inattan vazgeç ve nefsinin ülkesinde savaşmaya çalış. 2-O büyük savaşın ganimetini elde et ki, cennet ehli seni kıskansın. 3-Gerçi bu savaş senin için zordur, ancak o, Allah katında dostluğu artırır.

(اشارت الى ابتداء سورة التوبة)

هین مشو بر دوست جانان جانخراش * ابتدای سوره توبه مباش

هر که باشد او بری از روی دوست * در دو عالم واقع خسران اوست

باش دائم خادم سلطان دین * تا نباشی در عقاب از نادمین

(Tevbe Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Sakın, cananın dostu için can yakan olma, Tevbe Sûresi'nin başlangıcı gibi olma. 2-Her kim dostunun çehresinden uzakta olursa, iki âlemde de kesinlikle hüsrاندadır. 3-Daima din sultanının hâddimi ol ki, pişman olanlardan dolayı azap içinde olmayasın.

(اشاره الى ابتداء سورة يونس)

کن تفکر معنی الف لام را * بر یمین حضرت منعم را

ریب مدار زنه‌ار در پیغمبران * یعنی آن انذار و تیشیرها کران

چون نگفتند از دروغ اصلا سخن * باوری کن تا نیفتی در محن

(*Yûnus Sûresi* 'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Nimet veren O hazretin kudreti üzere Elif ve Lâm'ın manasını tefekkür et. 2-Sakin peygamberlerden şüphe duyma, yani o uyarıları ve müjdeleri ciddiye al. 3-Çünkü onlar asla yalan söz söylemediler. Sıkıntıya düşmemek için onlara inan.

(اشارت الى ابتداء سورة هود)

تو بدان که حق ز کار هایت خبیر * کار دشوارت بسازد او یسیر

هیچ نیاید بد ز او چون اوست حکیم * صد محالست جهل او چون اوست علیم

زین حکم آگاه کردت آن وود * در سر آیات که گفت در حق هود

(*Hûd Sûresi* 'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Allah'ın senin işlerinden tamamen haberdar olduğunu bil. Zor işlerini O kolay kılar. 2-O hikmet sahibi olduğu için O'ndan asla kötülük sadır olmaz. Her şeyi bildiği için O'nun cahil olması yüzlerce kez imkansızdır. 3-Hûd Sûresi hakkındaki ilk ayetlerde çok sevilen Allah bu hükümlerden seni haberdar etti.

(اشارت الى ابتداء سورة يوسف)

ابتدا سوره یوسف بخوان * حکم رؤیا زو چه گونه است بدان

هم در آنست که نوی لفظ عرب * تا ترا تعلیم کند علم ادب

ز آن پیاموز علمی که فیضت درو * باغ و بستان و گلستانت برو

(*Yûsuf Sûresi* 'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Yusuf Sûresi'nin başını oku, rüya tabirinin onda nasıl olduğunu bil. 2-Ayrıca onda Arapça kelimelerin bir şekli var ve sana edep ilmini öğretir. 3-Ondan nimetlerin içinde olduğu bir ilim öğren ki, bağı, bostanın ve gül bahçen gelişsin.

(اشارت الى ابتداء سورة الرعد)

رعد لعنت بر سرت مرسل مباد * گو که قرآن منزل رب العباد

در میا هین تحت استثنا رعد * تا نباشی محروم آنجا ز وعد

هر چه فرمود آن کتاب او را پذیر * بگریز از آن که زجر کردت نذیر

(Ra'd Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Ey Peygamber, gök gürültüsünün laneti üzerine olmasın. De ki: Kur'ân terbiye edici Allah'ın menzildir. 2-Ey gök gürültüsü, sakın istisna altına girme, ta ki orada vadedilen nimetlerden mahrum kalmayasın. 3-O kitap ne buyurmuşsa onu kabul et ve o uyarıcının seni menettiği şeyden kaçın.

(اشارت الى ابتداء سورة ابراهيم)

حق بگفت که ما فرستادیم کتاب * تا که تخلیص می کنی ناس از عذاب

این خطاب صادر شده بهر رسول * که جنابش مرشد اهل وصول

رحمة للعالمین اوست بی خلاف * هیچ نکرد فتح دهن بهر گزاف

(İbrâhîm Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Biz kitabı sen insanları azaptan kurtarasın diye gönderdik. 2-Bu hitap resul için sâdır olmuştur. Çünkü O'nun makamı, kavuşma ehlinin mürşididir. 3-Hiç şüphesiz O âlemlere rahmettir ve ağızını boş şeyler söylemek için hiç açmadı.

(اشارت الى ابتداء سورة الحجر)

روز می آید که کفار عنود * از عنادش صد پشیمانی نمود

یعنی می گوید که یالیت مسلم * در شمار ثله خیر الامم

سوره حجر آورد دان این خبر * باوری کن این پیام ربیبی مبر

(Hicr Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler)

1-Gün gelecek inatçı kâfirler, inatlarından dolayı yüzlerce kez pişmanlık duyacaklar. 2-Yani şöyle diyecekler: Keşke Müslüman olsaydık ve en hayırlı ümmetin arasında bulunsaydık. 3-Hicr Sûresi'nin bu haberi getirdiğini bil, bu mesaja inan ve asla şüphe etme.

(اشارت الى ابتداء سورة النحل)

از برای حکمتش رب الانام * می فرستد گاه سرو شان کرام

بر سر ایشان روحش می شود * بعد ز آن باز سوی افلاک می رود
این همه اقتضای حکمتش * نیست این بس جمله کار از قدرتش

(Nahl Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Alemlerin rabbi hikmeti gereği bazen kerem sahibi meleklerini gönderir. 2-Onların başlarında Cebrail bulunur, ondan sonra tekrar göklere doğru giderler. 3-Bütün bunlar O'nun hikmetinin iktizasıdır. O'nun kudretinden olan bütün işler bu kadar değildir.

(اشارت الى ابتداء سورة اسرى)

گفت سُبْحَانَ الَّذِي که در شبی * می رسانید بی هراس و بی تبی
عبد اکمل را ز مکه کو حرام * تا به سوی مسجد اقصای تام
زان مقام او عازم افلاک شد * تا که بی ریب سامع لولاک شد

(İsrâ Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-“Allah her türlü noksanlıktan uzaktır” buyurduğu bir gece, O'nu korkusuzca ve zorluk çekmeden ulaştırdı. 2-O en kâmil kulunu, Mekke'deki Mescid-i Harâm'dan Mescid-i Aksâ tarafına kusursuzca götürdü. 3-O, o makamdan göklere doğru yolla çıktı, şüphe götürmeyecek şekilde “sen olmasaydın” hitabını işitti.

(اشارت الى ابتداء سورة الكهف)

حمد بسیار از برای کردگار * که فرو آورد کتاب در نثار
بر رسولش که شود با او نذیر * بر عدو و می شود دوست را بشیر
که دهد حق دشمنش را صد محن * باز مؤمن را دهد اجر حسن

(Kehf Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-İnci saçan kitabı indiren yüce Allah'a çokça hamdolsun. 2-Resulüne indirdiği bu kitap ile düşmana korku ve dosta müjde verir. 3-Allah düşmanına yüzlerce sıkıntı verir, buna karşılık mümine güzel bir mükafat lütfeder.

(اشارت الى ابتداء سورة مريم)

دان که کهیعیص اسم حق * هر یکی زان پنج معنی را احق

یعنی داد از والد یحیی پیام * که شده است او با پسر شاد و به کام
هم خدا شد سامع راز و جلی * می کند ابر مراد را منجلی

(Meryem Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Bil ki Kâf-Hâ-Yâ-Ayn-Sâd, Allah'ın ismidir. Bu beş harften her biri bir manaya sahiptir. 2-Yani oğlu ile mutlu ve mesut olmuş olan Yahya Peygamber'in babasından haber verdi. 3-Allah hem gizliyi hem de aşikârı işitendir. Bu sebeple muradın bulutunu aşikâr eder.

(اشارت الى ابتداء سورة طه)

حق تعالی گفت طه یا حبیب * من نگفتم که بباش پایت مذیب
اهل وحشت باشد از فرقان جدا * اهل خشیت یابد از قرآن هدا
کرد والحاصل خدا رحم و کرم * بر جناب پاک ممدوح النسیم

(Tâhâ Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Yüce Allah, Tâhâ Sûresi'nde şöyle buyurdu: Ey habîb, ben Kur'ân'ı bu kadar zorlanasın diye indirmedim. 2-Vahşet ehli Kur'ân'dan uzaktır. Haşyet ehli Kur'ân'dan hidayet bulur. 3-Sonuç olarak Allah, ahlakî övülmüş olan Peygamber'e merhamet ve lütufta bulundu.

(اشارت الى ابتداء سورة الانبياء)

گفت خدا نزدیک شد روز حساب * مردمان در غفلتند مانند خواب
واقعا ما طبق این فرمان پاک * هیچ نداشتیم از هراس حشر پاک
حق کند آگاه ما را ازین وقوع * تا که باشیم بر خضوع و بر خشوع

(Enbiyâ Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Hesap günü yaklaştı ve insanlar uyku gibi gaflet içindedirler. 2-Gerçekten biz bu pak ferman gereğince kıyametin dehşetinden hiç korkmadık. 3-Allah bizi bu olaydan haberdar etsin ki, tevazu ve huşû üzere olalım.

(اشارت الى ابتداء سورة الحج)

گفت دیگر حضرت رب حکیم * هست زلزله قیام شیء عظیم
چونکه آن ساعت که اوست روز تناد * روز ترتیب جزاهای عباد

نیست ممکن وصف آن روز با زبان * مطلقا هر وصف را تقریب دان

(Hac Sûresi'nin başlangıç kısmına işarettir). 1-Yüce ve hakîm Allah şöyle buyurdu: Kıyamet sarsıntısı gerçekten çok büyük bir şeydir. 2-Çünkü o gün çağırma günüdür ve kulların cezalarının tertip edildiği gündür. 3-O günü dil ile vasfetmek mümkün değildir. Kesinlikle her vasfı temsili olarak bil.

(اشارت الى ابتداء سورة المؤمنون)

در دو عالم مؤمنان یابند فلاح * با صلات و با زکوة کوست دو جناح

تا به جنت گر کنی قصد سفر * اتخاذ کن در دو جنب آن دو پر

زینتست بر آن دو دیگر کار خوب * تا که آرند بر تو حوریان رغوب

(Mü'minûn Sûresi'nin başlangıç kısmına işarettir). 1-İki âlemde müminler iki kanatlı olan namaz ve zekât ile kurtuluşa ererler. 2-Eğer cennete gitmeye niyet edersen, iki tarafına o iki kanadı bağla. 3-Rağbet edilen hurilerin sana gelmesi için o iki güzel işe bir ziynet daha eklendi.

(اشارت الى ابتداء سورة النور)

شمع پاکت سوره براق نور * زان بیابی دائما شرح صدور

ای که خواهد رفتن راه صواب * کن عمل بر موجب حکم کتاب

چون نماید بر تو او روی امور * تا ستانی خوب با ترک کدور

(Nûr Sûresi'nin başlangıç kısmına işarettir). 1-Pak kandilin Nûr Sûresi gibi parlaktır. Ondan dolayı gönlün daima huzur bulur. 2-Ey sevap yolunda gitmek isteyen kimse, kitabın hükmü gereğince amel et. 3-Çünkü o, sana işlerin iç yüzünü gösterir, bu sayede kötülüğü terk edip iyiliği elde edersin.

(اشارت الى ابتداء سورة الفرقان)

رو همیشه سوره فرقان بخوان * هر کلامش جالب رحمت بدان

کن تفکر از تبارک شان او * که نفوذ خواهد بکرد فرمان او

آمده ست این سوره در صدق نوی * قابلش باش تا که مقبولش شوی

(Furkân Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Git, daima Furkân Sûresi'ni oku, her kelimesini rahmet vesilesi bil. 2-Onun kutlu şanından tefekkür et, çünkü onun fermanı sana nüfuz edecektir. 3-Bu sûre sadakat çekirdeği olarak gelmiştir. Onun hükümlerini kabul et ki, makbul olasın.

(اشارت الى ابتداء سورة الشعراء)

درس ستان از سوره طسم * که قبول ذکر تو حکم حکیم
گر دهد تأثیر حق تبلیغ را * می کنند خلق جوهرت را اشترا
از نفور خلق مسئول نیستی * در اطاعت غیر موصول نیستی

(Şuarâ Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Tâ-Sîn-Mîm Sûresi'nden ders al, çünkü zikrinin kabulü hikmet sahibi Allah'ın hükmü iledir. 2-Eğer Allah tebliğe kudret nasip etse, halk cevherini kabul eder. 3-Halkın nefretinden sorumlu değilsin. Kullukta gayrısına bağlı değilsin.

(اشارت الى ابتداء سورة النمل)

سوره النمل شریف تذکیر کرد * مؤمنان را با ثواب تبشیر کرد
کافه موعود اوست وعد خدا * بر وفاقت کو کند عهدش وفا
پس تو هر بار عابد یزدان باش * از کنوزش واجد احسان باش

(Neml Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Şerefli Neml Sûresi öğüt verdi. Müminleri sevap ile müjdeledi. 2-Vadedilen şeyin tamamı Allah'ın vaadidir. O'nun kendi ahbine vefa göstermesi uygundur. 3-Öyleyse sen her zaman Allah'ın kulu ol. Onun hazinelerinden ihsan sahibi ol.

(اشارت الى ابتداء سورة القصص)

گفت خدا که بر تو خوانیم یک پیام * یعنی از فرعون موسی بالتمام
این قصص کرد خدا او را بیان * بر رسول پاک رب مستعان
از برای تسلیت بر قلب او * چونکه خواستند دشمنانش سلب او

(Kasas Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Sana bir mesaj okuyalım, yani Firavun'un ve Musa'nın hikâyesini baştan sona dinle. 2-Allah bu hikâyeleri yardımı istenen pak resulüne anlattı, 3-O'nun kalbine teselli vermek için. Zira düşmanları O'nu her şeyden mahrum etmek istiyorlardı.

(اشارت الى ابتداء سورة العنكبوت)

در سر یک سوره راستی بیان * گفت که مؤمن کرده باشد امتحان
یعنی آن کس که بگوید مؤمنم * از همه ریب و شکوک من ایمنم
حق بر او تحمیل کند اثقال بار * تا که باشد راستی او آشکار

(Ankebût Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Bu sûrenin başında şu gerçek beyan edildi: Mümin mutlaka imtihana tabi tutulacaktır. 2-Yani müminim diyen kimse, ben bütün kuşku ve şüphelerden eminim demesin. 3-Allah onun cevherini ortaya çıkarmak için ona nice ağırlıklar yükler.

(اشارت الى ابتداء سورة الروم)

سوره هست داد پیام از حال روم * یعنی ایشان می خورند قهر و شتوم
یعنی گاه مغلوب و گاه غالب شوند * ملکشان مسلوب و باز جالب شوند
این همه انبیا غیبست از کتاب * تصدیق پیغمبر عالیجناب

(Rûm Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Bu sûre Rûmların durumu hakkında bir mesaj verdi. Yani onlar intikamı ve hakareti tadacaklar. 2-Yani onlar bazen mağlup ve bazen de galip olacaklar. Mülkleri alınacak ve tekrar galip gelecekler. 3-Bütün bu peygamberler, ilahî kitapta yüce Peygamber'i tasdik etmiştir.

(اشارت الى ابتداء سورة لقمان)

سوره لقمان پر حکمت شنو * تا که یابی درد درونت جان نو
در سرش سوگند یزدان آمدست * که کتاب شهر اه ایمان آمدست
هر که باشد بر نوی رفتار او * شد جمال کردگار گلزار او

(Lokmân Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Hikmet dolu Lokman Sûresi'ni dinle ki, gönlündeki derde yeni bir can bulasın. 2-Başında, Allah'ın yemini bulunmakta ve orada kitap iman ana yolu olarak zikredilmekte. 3-Her kim onun yoluna tabi olursa, yaratıcının cemali onun gül bahçesi olur.

(اشارت الى ابتداء سورة السجدة)

سوره سجده ترا داد یک خبر * که به فرمان خدا هیچ ریب میر
یعنی اوست فرمان پاک رب تو * پس نشاید بر او زنهار ریب تو
آن چنان فرمان پاک که سوق او * تا به جنت شد نجات شوق او

(Secde Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Secde Sûresi sana bir haber verdi ki, Allah'ın emrinden asla şüphe duymayasın. 2-Yani o, senin rabbinin pak fermanıdır. Öyleyse ona karşı şüphe duyma asla uygun değildir. 3-Onun sevki ve şevki öyle pak bir fermanıdır ki, cennete kadar senin kurtuluşun olur.

(اشارت الى ابتداء سورة الاحزاب)

گفت یزدان اتق الله ای نَبِیُّ * هیچ مرو در اثر کفار غبی
واقعا آمد نبی را این ندا * لیک واجب شد بر امت هر ادا
پس پیمبر را بدارید پیشوا * تا نباشید در پی اهل هوا

(Ahzâb Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Ey Peygamber Allah'tan kork. Asla ahmak kâfirlerin peşinden gitme. 2-Bu çağrı her ne kadar Peygamber'e gelmişse de içindeki her hüküm ümmet için de farz kılınmıştır. 3-Öyleyse Peygamber'i önder kabul edin ki, arzu ehlinin peşinde olmayasınız.

(اشارت الى ابتداء سورة سبا)

حمد لله کوست سموات آفرین * ناصب کوه و بسیط دار زمین
مالک هر چیز که درد و آیتست * پس به او انکار منکر حالتست

اوست حکیم و اوست خبیر از هر نهان*عابدش باش گر بخواهی تو جنان

(Sebe' Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Gökleri yaratan, dağları diken ve yeryüzünü yayan Allah'a hamdolsun. 2-O mucize ve acı olan her şeyin malikidir. Öyleyse O'nu inkâr etmek inkârcılık hâletidir. 3-Hikmet sahibi O'dur ve her gizliden haberdar olan O'dur. Eğer cennetleri istersen, O'na kul ol.

(اشارت الى ابتداء سورة الملائكة)

حمد برو که از سروشان داشت رسل * می پرند و می کنند قطع سبل

چون بایشان داد آن خلاق جناح * این پیام را باورید اهل فلاح

پر ایشان دو و سه و چار شود * عقل از دارا کشان ناچار شود

(Melâike (Fâtır) sûresinin başlangıç kısmına işaretler). 1-Uçan ve uzun yollar kat eden meleklerden elçiler edinen Allah'a hamdolsun. 2-Allah onlara kanat verince, "ey kurtuluş ehli bu mesajı tasdik edin" dedi. 3-Kanatlarını ikişer, üçer ve dörder yarattı ve akıl bu hakikati anlamakta çaresiz kaldı.

(اشارت الى ابتداء سورة يس)

از زلال سوره یس بنوش * در پی فهمیدن معنا به گوش

قلب قرانست بس شریف * اوست الحق قلعه دین منیف

ابتدایش کرد تصدیق رسول * درس ستاد زان کافه اهل اصول

(Yâsîn Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Yâsîn Sûresi'nin duru suyundan iç ve manasını anlamak için kulak ver. 2-O, Kur'ân'ın kalbidir ve çok şerefli ve yüce dinin kalesidir. 3-Başlangıcı, Peygamberi tasdik etti ve bütün akıl sahipleri ondan ders aldı.

(اشارت الى ابتداء سورة الصافات)

سوره صفات در وصف غزاة * زان سبب بر وجه آن حکم قضاة

یعنی سوگند خورد خدا که غازیان * در مقام نصر دین دارندشان

رتبه ایشان لابد برترست * هر یکی در جاه ایمان مهترست

(Sâffât Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Sâffât Sûresi gazilerin vasfı hakkındadır. Bu sebeple kadılar ona nazar ederek hüküm verir. 2-Yani Allah gazilere ve onların dine yardım ederek kazandıkları kutlu makama yemin etti. 3-Onların rütbeleri elbette daha yüksektir. Her biri iman makamında uludur.

(اشارت الى ابتداء سورة ص)

سوره ص گفت که کفار در شقاق * یعنی بر کبر و عنادند باوفاق
هر که مؤمن شد شود در نور حق * می کند او راز خود مسرور حق
لازمست بر ما که باشیم بر ثبات * تا بیاییم از غم فردا نجات

(Sâd Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Sâd Sûresi şöyle buyurdu: Kafirler ihtilaf içindedirler, yani kibir ve inat konusunda ittifak halindedirler. 2-Her kim mümin olursa, Allah'ın nurundan istifade eder ve sırrını O'nunla mutlu kılar. 3-Yarının kederinden kurtulmak için bize lazım olan şey sebat etmektir.

(اشارت الى ابتداء سورة الزمر)

ذات یزدان گفت تنزیل کتاب * نیست ز اغیار از من عاليجناب
پس شوید بر وجه اخلاص در نماز * تا پذیرم از شما هر بار نیاز
من خدایم من عزیزم من حکیم * هر چه خواهید جوییدش از من کریم

(Zümer Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Kitabı ben indirdim, o başkalarına değil, yüceler yücəsi bana aittir. 2-O halde namazı ihlas ile kılın ki, her seferinde sizden gelen niyazı kabul edeyim. 3-Ben Allah'ım, ben azizim, ben hakîmim. Her ne isteyecekseniz kerim olan benden isteyin.

(اشارت الى ابتداء سورة المؤمن)

آمدست در سورة مؤمن که رب * گفت هرگاه من شدم غفار ذنب
قابل التوب هم منم کن توبت * تا نیاید تا بسوختن توبت
این چه نعمت که خدای ذوالکرم * می نماید راه امحای نهم

(Mü'min Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Mü'min Sûresi'nde Allah şöyle buyurdu: Ben daima günahları bağışlayanım, 2-Tövbeleri kabul eden de benim, tövben yakılmadan önce tövbe et. 3-Kerem sahibi Allah'ın kötülüğün silinmesi için yol göstermesi ne büyük bir nimettir.

(اشارت الى ابتداء سورة السجده)

گفت هم در سوره دیگر خدا * که کند قرآن عاقل را ندا
لیک سورش از برای مؤمنون * اخذ شد این از لقوم یعلمون
دولت ایمان چه عالی دولتست * نعمتست و منتست و رحمتست

(Secde (Fussilet) Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Allah başka bir sûrede de şöyle buyurdu: Kurân akli başında olana seslenir. 2-Ancak sûreleri “bilen bir kavim için” ayetindeki müminler için açıklamıştır. 3-İman devleti ne yüce bir devlet, nimet, minnet ve rahmettir.

(اشارت الى ابتداء سورة حمسق)

سوره حمعسق بخوان * چونکه اوست مفتاح درهای جنان
هست درو بسیار اسرار خدا * غافلان هستند زان اسرار جدا
هر که بویید از گل وحی رسول * یافته است او تابان ادواق وصول

(Hâ-Mîm-Sîn-Kâ (Şûrâ) Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Hâ-Mîm-Ayn-Sîn-Kâf Sûresi'ni oku, çünkü o cennet kapılarının anahtarıdır. 2-Onda Allah'ın çok esrarı vardır. Gafiller o esrardan habersizdirler. 3-Her kim resulün vahyi gülünden koklarsa, vuslatın parlayan zevklerini bulur.

(اشارت الى ابتداء سورة الزخرف)

سوره زخرف ترا مرشد شود * هر که او را منکرست ملحد شود
شد نوی منزل بالفاظ عرب * از برای نشر امر و نهی رب
هوشمند گردد تعقل امر او * تا نباشد در حرام و جمر او

(Zuhurf Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Zuhurf Sûresi sana mürşit olsun. Her kim onu inkâr ederse, mülhit olur. 2-Allah'ın emir ve yasaklarını yaymak için Arapça kelimelerle yeni indirilmiştir. 3-Haramdan ve ateşten sakınmak için akıl sahibi kimse onun emrini akleder.

(اشارت الى ابتداء سورة الدخان)

بعد زين تو آبگوش نعت برات * آن شیی که باز کنند باب نجات
لازمت احیای آن لیل شریف * تا بباشی با بهشتیان الیف
می کنند تجدید در آن شب دفترت * می نماید هر چه آید بر سرت

(Duhân Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Bundan sonra Berât Gecesi'nin faziletini ders al. O gece kurtuluş kapısını açarlar. 2-O mübarek geceyi ihya etmek sana elzemdir ki, cennet ehli ile dost olasın. 3-O gece defterin yenilenir ve başına gelecek her şey belirlenir.

(اشارت الى ابتداء سورة الجاثية)

گفت خدا که در سما و در زمین * هست آیات از برای مؤمنین
هر که اوست از زمره اهل عقول * گفت موجودست حق دارد رسول
یعنی ایمان می کند قرآن را * می پذیرد از درون فرمان را

(Câsiye Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Gökte ve yerde müminler için nice ayetler vardır. 2-Akıl sahipleri zümresinden olan kimse şöyle dedi: Allah mevcuttur ve elçisi vardır. 3-Yani Kur'ân'a iman eden kimse, emri gönülden kabul eder.

(اشارت الى ابتداء سورة الاحقاف)

حق فرستاد سوره احقاف را * تا بیاراید درون صاف را
آفرید او هر زمین و آسمان * نفع هر دو نیست در چشمان نهان
آن دو و هر چیز که داشتند وجود * یک زمان باشند مانند نبود

(Ahkâf Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah, Ahkâf Sûresi'ni saf gönlü süslesin diye gönderdi. 2-O, her yeri ve göğü yarattı. Her ikisinin faydası gözlerden irak değildir. 3-O ikisi ve var olan her şey bir zaman sonra yok olacaktır.

(اشارت الى ابتداء سورة محمد)

گفت آن خلاق راعی للحکم * در کتاب پاک که اوست ما را حکم
آن کسان که خارجند از راه دوست * از تباہ گوینده ایواہ اوست
در دو عالم این خسران مبین * می پناہم زین به یزدان معین

(Muhammed Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-O hüküm koyucu Allah, bizim için yol gösterici olan pak kitapta şöyle buyurdu: 2-Allah yolundan sapan kimseler, helak olmaktan dolayı eyvah diyenlerdir. 3-Bu apaçık hüsrân iki âlemde de vardır. Bundan dolayı yardımını esirgemeyen Allah'a sığınırım.

(اشارت الى ابتداء سورة الفتح)

گفت حق انا فتحنا یا نبی * نور نصرت کرد صباح وش هر شبی
می کند فتح در آن مفتاح حق * می شود نور جنان مصباح حق
ای که عاجز می شود از کار خود * یآوری خواه از در نصار خود

(Fetih Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Ey nebi, biz sana fetih nasip edince yardım nuru her geceyi sabah gibi parlattı. 2-Allah, o anahtarla fetihler gerçekleştirir ve Hakk'ın kandili cennetlerin nuru olur. 3-Ey kendi işini yapmakta aciz kalan kimse, kendi yardımcılarından yardım iste.

(اشارت الى ابتداء سورة الحجرات)

گفت خدا که اهل ایمان پای مدار * پیش یزدان و رسول باش شرمسار
چون او الله جسم و جاننت آفرید * پرده معدومیت را او درید
آن محمد جان محمد شافعت * در درون جسم و جاننت نافعیت

(Hucurât Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Allah şöyle buyurdu: Ey iman ehli kararlı olun! Allah ve resulünün huzurunda mahcup olun. 2-Çünkü Allah senin bedenini ve canını yarattı ve yokluk perdesini yırttı. 3-O Muhammed, can Muhammed şefaatchindir. Senin bedenine ve ruhuna ilaştır.

(اشارت الى ابتداء سورة ق)

سوره ق از تعجب داد خبر * از نزول وحی بر خیز البشر
بی عقولند پر ز هواند آن کسان * که شوند خورشید و مه را منکران
شد زهی دولت پذیرفتن به حق * می شود او دیدن حق را احق

(Kâf Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Kâf Sûresi vahyin inişi hasebiyle insanların hayrette düşeceğini haber verdi. 2-Güneşi ve ayı inkâr eden kimseler akılsızdır ve zillet içindedir. 3-Hakk'ı kabul etmek ne büyük bir nimettir. Bu, kişinin Hakk'ı görmesine vesiledir.

(اشارت الى ابتداء سورة الزاریات)

آیت حقست هر باد وزان * صد هزاران حکمتست پنهان در آن
چون وزد او می رود کشتی بم * غالبست فرمان او بر حکم جم
بارک الله چونکه اوست رب حکیم * صانعیست که صنعه امر عظیم

(Zâriyât Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Her esen rüzgâr Allah'ın bir ayetidir. Onda yüzbinlerce hikmet gizlidir. 2-O estiği zaman gemi hareket eder. Onun fermanı toplumun hükmünden daha üstündür. 3-Bârekâllah! Hikmet sahibi rab, O'dur. Büyük işleri sanatlı yapan yaratıcı O'dur.

(اشارت الى ابتداء سورة الطور)

حق قسم کرد کوه پاک طور را * در عقیش ذکر کرد مسطور را
آشنو تو بیت معمور از کتاب * در طواف اوست سروش بی حساب
این همه از آیت کبرای دوست * عاکفان را نعمت عظمی در اوست

(Tûr Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah, pak Tûr Dağı'na yemin etti. Ardından satır satır yazılmış kitabı zikretti. 2-Sen kitaptan ma'mur Kâbe'yi dinle. Sayız melek onu tavaf etmektedir. 3-Bütün bunlar Allah'ın en büyük ayetlerindendir. İbadet edenler için onda büyük nimetler vardır.

(اشارت الى ابتداء سورة النجم)

خورد سوگند آن خدای ذوالکرم * که تهی نیست قول احمد از حکم
ز هره کس نیست که گوید او غوی * چون نگفت هیچ آن پیمبر از هوا
شد برو تخصیص اکرام مزید * چون جمال معنوی دوست او دید

(Necm Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-O kerem sahibi Allah şöyle yemin etti: Ahmed'in sözü hikmetten hâlî değildir. 2-Kimsenin haddi değildir O'na sapmış desin, çünkü o Peygamber kendi arzusundan hiçbir şey söylemedi. 3-O'na birçok ikram tahsis edildi, çünkü O, Allah'ın manevi cemalini gördü.

(اشارت الى ابتداء سورة القمر)

کن ز باغ پاک دوست قطف ثمر * خوان در آن باغ درس انشق القمر
ای که در افلاک قلبش به در ماه * طور سرت داشت تجلیگاه اله
هر که دارد خواهش وصل خدا * پیش از او را کند مولی ندا

(Kamer Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Dostun pak bahçesinde meyve topla. O bahçede "ayın yarılması" dersini oku. 2-Ey göklerde kalbi ay gibi parlayan, Tûr Dağı gibi olan başın ilahi kudretin tecelli yeri oldu. 3-Her kim Allah'a kavuşmak isterse, Allah, onu ondan önce çağırır.

(اشارت الى ابتداء سورة الرحمان)

دائما خوان سوره رحمان پاک * چون دروست معنای اسم تابناک
یعنی موجودست در وعده نعم * که شدند حاصل ز رحمان بی نقم
آنکه انسانست کفران نیست در آن * می شمارند قدر نان عاقل و زان

(*Rahmân Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler*). 1-Daima pak olan Rahmân Sûresi'ni oku, çünkü onda parlak ismin manası vardır. 2-Yani sûrede sayısız nimetler ve vaatler vardır. Onlar ayıplamayan Rahmân'dan husûle gelmiştir. 3-İnsan olan kimse nankörlük etmez, akıllı ve bilgili kimse ekmeğin değerini bilir.

(اشارت الى ابتداء سورة الواقعة)

لا محال یابد وقوع یک واقعه * نیست او را در دو عالم دافعه
هر که او را هست سعادت از ازل * یافت در آنگاه لطف عال لم یزل
می پناهم از شقاوت با اله * تا نگوییم آن زمان ایواه و واه

(*Vakıa Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler*). 1-Kıyamet kaçınılmaz bir şekilde gerçekleşecektir. Onu iki alemde de engelleyecek güç yoktur. 2-Kime ezelden saadet nasip olursa, o kıymet günü Allah'ın lütfunu bulur. 3-Kıyamet günü "eyvah" dememek için bedbahtlıktan Allah'a sığınırım.

(اشارت الى ابتداء سورة الحديد)

هر که هست در آسمانهای و زمین * می کند تسبیح معبود معین
آنکه او را گوش هست تسبیح شنید * لیک محرومست از آن مرد عنید
بشنو اذکار خلاق گوش بدار * راست گفتم من ترا ای هوشدار

(*Hadîd Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler*). 1-Göklerde ve yerde her ne varsa, aşikâr olan Allah'ı tesbih etmektedir. 2-Kimin kulağı varsa tesbihi işittir, ancak inatçı adam ondan mahrum kalır. 3-Yaratılmışların zikrini işit ve kulak ver. Ey akıllı kişi, ben sana doğru söyledim.

(اشارت الى ابتداء سورة المجادلة)

هر چه گویند آشکار و یا نهان * حق شنید او را بلا نقصان در آن
بین چه گونه کرد اجابت با زنی * که بخواست از ظلمت تر روشنی
در عقب او جبرئیل را بعث کرد * تا ز فن چاره او بحث کرد

(Mücâdele Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Açık ve gizli ne her söylenirse, Allah onu eksiksiz bir biçimde işittir. 2-Bak, karanlıktan aydınlık isteyen kadına nasıl karşılık verdi. 3-Hemen onun ardından çözüm yolu bulması için Cebrail'i gönderdi.

(اشارت الى ابتداء سورة الحشر)

سوره الحشر شریف را گوش دار * چون دروست بیرونی اعذار دارد
این اثر از عزت و از حکمتست * دشمنان را صد هو آن و ذلتست
هر که او عاقلترست شد عبد حق * هر که او جاهلترست شد رد حق

(Haşr Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Mübarek, Haşr Sûresi'ni dinle, çünkü o sûrede ilginç öğütler vardır. 2-İzzet ve hikmetten oluşan bu sûre, düşmanlara yüzlerce zillet ve korku vermektedir. 3-Her kim daha akıllıysa Allah'ın kulu olmuştur. Her kim daha cahilse Allah'ı reddetmiştir.

(اشارت الى ابتداء سورة الممتحنة)

دشمنان من مدارید اولیا * تا نباشید از شما را اغیبا
دشمنان من شما را دشمنند * که همیشه قصد اهلاك می کنند
حق چنین فرمود ما را در کتاب * از برای حفظ بنده از عذاب

(Mümtehhine Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Benim düşmanlarımı dost edinmeyin ki, sizden akılsızlar çıkmasın. 2-Benim düşmanlarım size de düşmandır ve daima sizi yok etmeye kastetmekteler. 3-Allah, kitapta kulu azaptan korumak için bize böyle buyurmuştur.

(اشارت الى ابتداء سورة الصف)

سوره صف یک خبر داد از خدا * که او فرمود بندگان را ندا
گفت چرا ناکرده را گوید شما * چونکه آنست دائما مبعوض ما
واقعا اینست علامت در نفاق * حاصلست زان در جهان شوم و شقاق

(Saff Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Saff Sûresi, Allah'tan bir haber verdi ve O kullarına şöyle seslendi: 2-

Yapmadığınız şeyi neden söylüyorsunuz, zira biz daima ondan nefret ederiz. 3-Gerçekten bu nifak alametidir. Ondan dolayı dünyada uğursuzluk ve ihtilaf hasıl olur.

(اشارت الى ابتداء سورة الجمعة)

سوره جمعه ترا دادست درس * خوان آن درس از کسی تو هیچ مترس

یعنی بحث بعث پیغمبر بکرد * کو شفایست از برای رنج و درد

او فرستاده با متین رسول * زان بیاموزید هر فن اصول

(Cuma Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Cuma Sûresi sana ders vermektedir. O dersi oku ve hiç kimseden korkma. 2-Yani, dert ve keder için şifa olan Peygamber'in gönderilişinden bahsetti. 3-Allah, kendisinden her işin esasını öğrenmemiz için güvenilir bir elçi göndermiştir.

(اشارت الى ابتداء سورة المنافقين)

حق بگفت که یا محمد شاهد * هیچ انبازی نداشتیم و احدم

هم تو حق پیغمبری بی شک و ریب * داده با امر من پیغام غیب

لیک ارباب نفاق گویند دروغ * نیست زان در روی ایشان هیچ فروغ

(Münâfikûn Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Ey Muhammed, şahidim ol, hiçbir ortağım yok ve ben tekim. 2-Kuşkusuz ve şüphesiz sen de hak Peygambersin. Benim emrimle gaipten haber verdin. 3-Ancak nifak sahipleri yalan söylemekteler, bu yüzden onların yüzlerinde hiçbir nur yoktur.

(اشارت الى ابتداء سورة التغابن)

در تغابن شد چنین مذکور دوست * بعض مقبولست و بعض منفور دوست

ملک و حمد او راست مخصوص در جهان * ذکر هم از دی لسان و بی لسان

هیچ مگویند بر خدا کو نیست خبر * چون او والله شده ست ما را بصیر

(Tegâbün Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Tegâbün Sûresi'nde Allah şöyle zikredilmiştir: Bazısı O'nun katında kabul görür, bazısı ise reddedilir. 2-Dünyada mülk ve hamd sadece

O'na mahsustur. O'nun zikri hem lisan ile hem de lisansız yapılmaktadır. 3-Sakin Allah bizden haberdar değildir demeyin, çünkü gerçekten O bizi görmektedir.

(اشارت الى ابتداء سورة الطلاق)

کرد تعلیم راه تطلیق نسا * آن خدا کوست خالق روز و مسا
گفت ای پیغمبر ار دادید طلاق * عدت زن را شمارید بی شقاق
آن حدود حکم یزدان ست بدان * هر که بیرون زان حدود بیند زیان

(Talāk Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah geceyi ve gündüzü yarattı, kadınlardan boşanma usulünü öğretti. 2-Şöyle buyurdu: Ey Peygamber, eğer boşarsanız, kadının iddetini şüphe götürmeyen şekilde sayın. 3-Bil ki o, Allah'ın hükümlerinin sınırlarıdır. Her kim o sınırların dışına çıkarsa zarar görür.

(اشارت الى ابتداء سورة التحريم)

گفت خدا از بهر تفهیم مرام * ای پیغمبر تو چرا کردی حرام
یعنی آن چیز را که شد از من حلال * اتخاذش نیست ز اسباب جلال
در عقب این وحی را کرد آشکار * ذات محبوب و رسول کردگار

(Tahrîm Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah maksadı bildirmek için şöyle buyurdu: Ey Peygamber, sen neden haram kıldın? 2-Yani benim helal kıldığım şeyi haram kılmak, yücelik sebeplerinden değildir. 3-Bunun hemen ardından, Allah'ın elçisi ve mahbubu bu vahiyi açıkladı.

(اشارت الى ابتداء سورة الملك)

مالک الملک سوره ملک را بداد * تا که باشد مرشد اهل رشاد
گفت ملک در دست من دانید چنین * بگذرید از کفر باشید مؤمنین
آفریدم من ممات و هم حیات * تا ببینم از کدامست صالحات

(Mülk Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Mülkün sahibi, Mülk Sûresi'ni verdi, ta ki doğru yolda olanlara mürsit olsun. 2-Şöyle buyurdu: Mülk benim elimdedir, böyle bilin. Küfürden

vazgeçin, müminlerden olun. 3-Hanginizin daha güzel ameller yapacağını görmek için ölümü de hayatı da ben yarattım.

(اشارات الى ابتداء سورة نون)

سوره نون آمدست در ذکر نون * تا شود از قدرت حق رو نمون
حق قسم بر کلک و بر ما یسطرون * کرد به جای نفی آثار جنون
یعنی گفت آن بر پیمبر افتراست * عقل او با وحی منزل بی مراست

(Nûn/Kalem Sûresi'nin başlangıç kısmına işarettir). 1-Nûn Sûresi "nûn" zikriyle gelmiştir ve Allah'ın kudretinden bir nişanedir. 2-Allah, kaleme ve yazdıklarına yemin etti. Böylece O'na atfedilen deliliği reddetti. 3-Yani dedi ki: O, Peygamber'e karşı bir iftiradır. O'nun aklı inen vahiyle noksansızdır.

(اشارات الى ابتداء سورة الحاقة)

سوره حاقه ز عاد و از ثمود * یعنی زان اقوام که کرد نقض عهد
داد پیام که شد همه تکذیب ریز * هر یکی گفت نیست روز رستخیز
بعد زان صیحه و باد بی لگام * داد سزای هر یکی را بالتمام

(Hâkka Sûresi'nin başlangıç kısmına işarettir). 1-Hâkka Sûresi, Âd ve Semûd kavimlerinden bahseder. Yani ahitlerini bozan o kavimlerden. 2-Allah, her biri kıyamet günü yoktur diyen o kavimlerin hepsinin yalancı olduğunu haber verdi. 3-Ondan sonra korkunç bir uğultu ve şiddetli bir rüzgârla her birine hakkettiği cezayı verdi.

(اشارات الى ابتداء سورة المعارج)

سوره دیگر پیام داد زانکه او * در ره کفر و نفاق کرده ست غلو
گفت اگر راستست نبی و این کتاب*کن به ما از نزدت ارسال عذاب
در عقب فرمود خدا که کن شکیب*آن عذاب که خواست دشمن اوست قریب

(Meâric Sûresi'nin başlangıç kısmına işarettir). 1-Başka bir sürede o inkarcının küfür ve nifak yolunda aşırılığa gittiğini haber verdi. 2-Eğer bu kitap ve peygamber doğru ise, bize kendi

katından azap gönder dedi. 3-Hemen ardından Allah şöyle buyurdu: Sabret, düşmanın istediği o azap yakındır.

(اشارت الى ابتداء سورة نوح)

گفت حق در سوره نوح ای رسول * ما فرستادیم نوح را بر اصول
گفتمش انداز کن تو قوم خود * آشکار کن تو بر ایشان روم خود
کو که آید بر شما تقدیر حق * توبه بکنید پیش از تکذیر حق

(Nûh Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah, Nûh Sûresi'nde şöyle buyurdu: Ey resul, biz Nûh'u belli esaslar üzere gönderdik. 3-O'na "kavmini uyar ve onlara yolunu açıkça göster" dedik. 4-Allah'ın azabı size gelecektir ve O'nun azabı gelmeden önce tövbe edin.

(اشارت الى ابتداء سورة الجن)

سوره جن داد به تو صدق پیام * که محمد شد رسول بر خاص و عام
یعنی نیست مرسل به انسان خاصه * بل بر انس و جن او آمد کافه
آمدند جن در حضور پاک او * درس ستادند از غم تابناک او

(Cin Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Cin Sûresi sana doğru mesajı verdi: Muhammed hem havasa hem de avama peygamber oldu. 2-Yani sadece insanlara değil hem insanların hem de cinlerin tamamına gönderildi. 3-Cinler, O'nun pak huzuruna gelip O'nun parlak tebliğinden ders aldılar.

(اشارت الى ابتداء سورة المزمل)

گفت خدا پیغمبرش را از کرم * در زمان بدا بعثش بر امم
ایها المزمل برخیز شب * کن نیاز در درگاه والای رب
بی توقف رجف قلبش یافت زوال * زان تجلی و ندای ذوالجلال

(Müzzemmil Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah, kereminden Peygamber'ine şöyle buyurdu: Varlığın başlangıcında seni bütün ümmetlere peygamber olarak gönderdim. 2-Ey örtüsüne bürünen, geceleyin kalk ve yüce

Allah'ın dergâhında niyazda bulun. 3-Yüce Allah'ın tecellisinden ve nidasından kalbinin titremesi hemen yok oldu.

(اشارت الى ابتداء سورة المدثر)

سوره مدثر هم زان قبيل * التفات پاک یزدان جلیل
گفت حق پیغمبرش را با خطاب * ای نبی برخیز و طاهر کن ثیاب
هم بکن انذار و کن تکبیر حق * تا کند تأیید ترا تدبیر حق

(Müddessir Sûresi'nin başlangıç kısmına işarettir). 1-Müddessir Sûresi de yüce Allah'ın pak iltifatı hakkındadır. 2-Allah, Peygamber'ine hitaben şöyle buyurdu: Ey Peygamber, kalk ve elbiseni temizle. 3-Uyarıda bulun ve Hakk'ı tekbir et ki, Hakk'ın tedbiri sana yardımcı olsun.

(اشارت الى ابتداء سورة القيمة)

گفت جناب خالق هر حال و چیز * من قسم کردم به روز رستخیز
هم یمین خوردم به نفس لائمه * کوست به گلزار جنان دائمه
هیچ انسانی مپندارد عظام * که جمع کرده نباشد در قیام

(Kiyamet Sûresi'nin başlangıç kısmına işarettir). 1-Her şeyin ve her halin yüce yaratıcısı şöyle buyurdu: Ben kıyamet gününe yemin ettim. 2-Daima cennetin gül bahçesinde bulunan kendini kınayan nefse de yemin ettim. 3-Hiçbir insan, kemiklerinin kıyamette bir araya getirilmeyeceğini sanmasın.

(اشارت الى ابتداء سورة الانسان)

سورة الانسان را خوان درس ستان*بین چه فرموده ست حق تنبیه کنان
آمدست آیا زمانی بر بشر * که نماند از وجودش یک اثر
استماع کن این مواعظ از خدا * تا نیفتی در چه دوزخ غذا

(İnsân Sûresi'nin başlangıç kısmına işarettir). 1-İnsân Sûresi'ni oku ve ders al, Hak, uyarıcı olarak ne buyurmuş gör. 2-Varlığından bir eser kalmayan insanın üzerinden çok mu uzun bir

zaman geçti? 3-Bu nasihatleri Allah'tan dinle ki, dehşetli cehennem çukuruna düşmeysin.

(اشارت الى ابتداء سورة المرسلات)

حق یمین از بهر تشریف سروش*کرد آواز سوره مخصوص به گوش

آن ملانک که فرو آیند همین* از برای دیدن کار زمین

قدرت عظمای حق راست این کوام*باوری کردن به ما فرضست و وام

(Mürselât Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah, meleklerin teşriği için yemin etti, çünkü melekler o özel sûrenin vahyini kulaklara ulaştırdı. 2-O melekler ki, gökten yeryüzündeki işleri görmek için inerler. 3-Bu, Allah'ın yüce kudretinin bir numunesidir. Bize buna inanmak farz ve borçtur.

(اشارت الى مجموع سورة النبا)

درستان از سوره پاک نبأ* معنی و تفسیر او خوان در ملا

آمدست از بهر اسکات عدو* که بگردانید از ایمان رو

بعد زان افتاد در چاه عذاب* هم او گفت یا لیتنی کنت تراب

(Nebe Sûresi'nin tamamına işaretler). 1-O pak Nebe Sûresi'nden ders al, onun anlamını ve tefsirini açıkça oku. 2-O, imandan yüz çevirmiş olan düşmanı susturmak için gelmiştir. 3-Sonra o düşman azap çukuruna düştü ve "keşke toprak olsaydım" dedi.

(اشارت الى ابتداء سورة النازعات)

رو بکن هر روز و هر شب صالحات* تا نجات یابی ز نزع نازعات

کو به دست ناشطات روحم ستان* تا داریم من به بستان جنان

یعنی از حق خواه چنین کام مبین* چون پذیرد او درود ذی انین

(Nâziât Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Her gün ve her gece iyi amellere yönel ki, can çekip alan meleklerin can alışından kurtulasın. 2-O, canı kolayca alan meleklerin eliyle ruhumu alsın da cennet bahçesinde yer bulayım. 3-Yani Hak'tan

açıkça dileğini talep et, çünkü O, inleyen kulun duasını kabul eder.

(اشارت الى ابتداء سورة عبس)

قدر ابن ام مكتوم را شنو * که جبینش شد مثال ماه نو

حق چه گونه کرد اظهار قدر او * بر وجوه پاسید ضیای بدر او

مدح اوست تعبیر اعمی در کتاب* چونکه یاد دوست فخرست بی حساب

(Abese Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Alın yeni ay gibi parlayan İbn Ümmü Mektûm'un kıymetini dinle. 2-Allah, onun kıymetini nasıl da ortaya koydu. Onun dolunay ışığı, ileri gelenlerin önüne geçti. 3-Kitapta "âmâ" diye bahsedilmesi onun övgüsüdür, çünkü dostun anılması hesapsız bir şereftir.

(اشارت الى ابتداء سورة التكویر)

سوره تکویر را بشنو چه گفت * در شنودن باش با عقلت تو جفت

داد از حال قیامت او خبر * هر چه گوید صادقست ربیبی مبر

گفت او که آفتاب یابد زوال * هم تناثر کرد ستاره از جلال

(Tekvîr Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Tekvîr Sûresi'nin ne dediğini dinle, dinlerken de aklını başına al. 2-O, kıyametin durumundan haber verdi. Ne söylediyse doğrudur, ondan şüphe etme. 3-O şöyle dedi: Güneş yok olacak ve yıldızlar da haşmetten dolayı dağılıp saçılacaktır.

(اشارت الى ابتداء سورة الانفطار)

حکم دیگر جری ابحار زمین * هم به روز از گور و بعثار زمین

این همه ایقاز و تنبیه از خدا * بهر تو کرده ست نصیحت را ادا

متعظ باش با تیقظ روز و شب * تا نسوزد جسم تو نار و لهب

(İnfîtâr Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Diğer bir alamet de yerden denizlerin coşması, gündüz vakti kabir ve topraktakilerin dışarı fırlamasıdır. 2-Bütün bu ikaz ve uyarılar Allah'tandır. O nasihat alman için bunları söylemiştir. 3-Gece ve

gündüz teyakkuz ile nasihat dinle ki, vücudun ateş ve alevle yanmasın.

(اشارت الى ابتداء سورة المطففين)

ویل هست بر اهل وزن و اهل کیل * که شوند در عرصه محشر ذلیل
یعنی ایشان در حساب دارند خسار * می خورند بر جان زخم بی شمار
چون ستانند نعمت حق را تمام * می دهند بر روی نقصان بر انام

(Mutaffifîn Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Ölçü ve tartı ehline yazıklar olsun, onlar mahşer meydanında zelil olacaklardır. 2-Yani onlar mahşerde hüsrاندadırlar, ruhlari üzerine sayısız yaralar açılacaktır. 3-Zira onlar Hakk'ın nimetini tam olarak alırlar, ancak halka noksan olarak verirler.

(اشارت الى ابتداء سورة الانشقاق)

آیت دیگر به تو فرمود حق * آیتست که باوریدن را احق
انشقاق یابند طباق آسمان * زان سبب که بیرون آید زو دخان
هم ز ارض زائل شود کوه و تال * تا که محشور کرده باشد هر ملل

(Inşikâk Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Allah sana başka bir ayet daha buyurdu, bu ayet inanılması en uygun olanıdır. 2-Göğün katmanları yarılacak ve ondan bu sebepten ötürü dumanlar yükselecektir. 3-Ta ki her millet dirilene kadar yeryüzündeki dağlar ve tepeler de yok olacaktır.

(اشارت الى ابتداء سورة البروج)

حق یمینی کرد بر ذات البروج * که به سوی او شده واقع عروج
هم قسم بر روز موعود کرده است * بعد زو بر چیز مشهود کرده است
این یمین از بهر تعظیم آمدست * وز برای پند و تفهیم آمدست

(Burûc Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Hak, burçların sahibi üzerine yemin etti, çünkü yükseliş O'na doğru vâki oldu. 2-Hem vaad edilmiş gün üzerine hem de şahit olunan şey üzerine

yemin etti. 3-Bu yemin hem yüceltme hem öğüt hem de idrak ettirmek için gelmiştir.

(اشارت الى ابتداء سورة الطارق)

بنگر آن طارق که نجم ثاقبست * می ستاند عبرت آنکه راغبست
هست نگهبان بر همه نفسی کوهست * نیست خارج از نگاه بالا و پست
بر حذر باش از دنائت دائما * تا نباشی در رزالت دائما

(Târik Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Parlak yıldız olan Târik'a bak. İbret almak isteyen ona meyletsin. 2-Var olan her canın üzerinde bir gözetleyici vardır. Ne yukarı ne de aşağı gözetimden hariç değildir. 3-Her vakit alçaklıktan sakın ki, sürekli rezillik içinde olmayasın.

(اشارت الى ابتداء سورة الاعلى)

سیح اسم ربک الاعلى بگو * نیست شمار نعمت مولا بگو
چون به دست اوست خلق ماسوا * مؤمنان را هادی راه سوا
پس به ما و تست واجب هر زمان * که شویم بر ذکر راغب هر زمان

(A'lâ Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Yüceler yücesi Allah'ın ismini tesbih et. O'nun sayısı belli olmayan nimetlerini söyle. 2-Çünkü O her şeyi belli bir ölçü ve gaye ile yarattı ve müminlere doğru yolu gösterdi. 3-O halde bize ve sana her zaman, Allah'ı zikretmeye rağbet göstermek farzdır.

(اشارت الى ابتداء سورة الغاشية)

آمدت ایا حدیث الغاشیه * روزی که رویان درو شد خاشعه
دان چنین گفت حق ترا از روی پند * دل به نصیح پاک مولایت ببند
هر که دل بندد به فرمان خدا * یابد او بی شبهه احسان خدا

(Gâşiyê Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Sana Gâşiyê haberi geldi mi? O gün birtakım yüzler dehşetten boyun eğecekler. 2-Allah sana öğüt olsun diye şöyle buyurdu: Gölünü,

Mevlâ'nın temiz nasihatine bağla. 3-Kim Allah'ın fermanına gönül verirse, şüphesiz o, Allah'ın ihsanını bulur.

(اشارت الى ابتداء سورة الفجر)

حق قسم بر وقت فجر پاک کرد * آن وقت کو ظلمت شب چاک کرد
بعد زان کرد بر لیلی عشر * که در عاشر هست حجاج در حشر
بعد زو هم کرد شفع و وتر * این همه حقست مکن حق راستر

(Fecr Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Allah, gece karanlığını yaran pak Fecr vakti üzerine yemin etti. 2-Ondan sonra on geceye yemin etti, çünkü o onuncu gecede hacılar Arafat'ta toplanır. 3-Ondan sonra da çifte ve teke yemin etti. Bütün bunlar haktır, hakkı gizleme!

(اشارت الى ابتداء سورة البلد)

حرمت قدر شریف مکه دان * اشرف هر بلده است او بکه دان
چون ببین که حق برو خورده ست یمین*زان درو شد بدأ جبریل امین
هم درو شد مولد پاک رسول * هم ازو شد مبدأ پاک وصول

(Beled Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Şerefli Mekke'nin kadrini ve kıymetini bil. Her beldenin en şereflişinin O olduğunu bil. 2-Çünkü Allah, onun üzerine yemin etmiş ve Cibrîl-i Emîn orada inmeye başladı. 3-Orada hem pak resulün doğumu gerçekleşti hem de kutlu vuslatının başlangıcı vuku buldu.

(اشارت الى ابتداء سورة الشمس)

هر که کرد او نفس خود را تزکیه * یعنی تطهیرش بکرد با تزکیه
حق پیمداد از فلاحش در دو دار * باوری کن این خبر را ریب مدار
پس به تطهیر نفس کوشید شما * رب طهرها بگوید دائماً

(Şems Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Kim nefsi tezkiye ederse, yani gözyaşı dökerek temizlerse, 2-Allah, onun iki cihanda da felaha kavuşacağına dair söz verdi. Bu söze inan ve

asla şüphe etme. 3-O halde siz de nefsinizi temizlemeye çalışın ve daima “rabbim, nefsimi temizle” deyiniz.

(اشارت الى ابتداء سورة الليل)

حق بگفت که هر که اعطا می کند * و از درون تصدیق حسنی می کند

ما به او تیسیر جنت می کنیم * بال او در روح و راحت می کنیم

پس بکوشیم دائما در کار خوب * تا رهاوند حق به ما از هر رعوب

(Leyl Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Her kim ihsanda bulunursa ve gönülden güzeli tasdik ederse, 2-Biz ona cenneti kolaylaştırırız ve onun kanadını huzur ve rahatlığa kavuştururuz. 3-O halde sürekli iyi işler yapma gayret edelim ki, Allah bizi her türlü korkudan kurtarsın.

(اشارت الى ابتداء سورة الضحی)

خوان به صدقت سوره پاک ضحی * چونکه اوست مرشد بارباب نهی

معنی پاک کتاب مجموع دروست * چون همه مأمور هم ممنوع دروست

گر چه در ظاهر کلامش کهترست * لیک در باطن مراش مهترست

(Duhâ Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretler). 1-Sadakatle o pak Duhâ Sûresi'ni oku, çünkü o yasaklardan sakınanların rehberidir. 2-Kitabın temiz anlamı onda toplanmıştır, çünkü bütün emirler ve bütün yasaklar ondadır. 3-Gerçi zahirde onun hacmi kısadır, ancak bâtında onun maksadı çok yücedir.

(اشارت الى مجموع سورة الانشراح)

حق بگفت که شرح کردیم سینه ات * بر جلا وصیقلست آئینه ات

نیست بر آن مرأت غبار و زرها * کو که بکنند دیگران زو جزرها

در میان هر دو یسرست یک عسر * چون خداست خالق هر عسر و یسر

(İnşirâh Sûresi'nin tamamına işaretler). 1-Allah şöyle buyurdu: Biz senin göğsünü açtık, aynan cilalı ve parlaktır. 2-O aynada ne toz ne de pas var, çünkü başkaları ondaki kusurları

gidermektedir. 3-Her iki kolaylığın ortasında bir zorluk var, çünkü Allah her zorluğun ve kolaylığın yaratıcısıdır.

(اشارت الى مجموع سورة التين)

چون قسم بر تین و زیتون می کند * حامدش را با مزید ممنون کند
آفرید بر احسن تقویم ترا * کرد ز لطفش صد هزار تکریم ترا
عابدان محسن و منان بباش * ذاکران واحد دیان بباش

(Tîn Sûresi'nin tamamına işaretir). 1-Allah incir ve zeytin üzerine yemin ettiği için kendisine hamd edeni daha fazla memnun eder. 2-Seni en mükemmel biçimde yarattı. Lütfundan sana yüz binlerce ikramda bulundu. 3-İhsan sahibi ve lütufkar olanın kulu ol. Bir ve hesaba çekenin zikredeni ol.

(اشارت الى ابتداء سورة العلق)

سوره اقرا و ربک را بخوان * ابتدای وحی حق چونکه در آن
وحی دوست که بر حبیبش نازلست * نعمت عالم از آن سر حاصلست
زان سبب سجده کنی در آخرش * از برای شکر لطف باهرش

(Alak Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-İkrâ ve Rabbuke Sûresi'ni oku, çünkü Hakk'ın vahyinin başlangıcı ondadır. 2-O, Allah'ın habibine indirdiği vahyidir. Âlemin nimeti o sır sayesinde elde edilmiştir. 3-İşte Allah'ın apaçık lütfunu şükretmek için bu sûrenin sonunda secde edersin.

(اشارت الى مجموع سورة القدر)

حق بگفت که بهتر از ماه هزار * ليله قدر شریف پر فتحار
سوره القدر کند تفضیل او * واجبست بر ما همه تنجیل او
پس بر آن سوره برو رجعت بکن * غوته قعریم رخت بکن

(Kadr Sûresi'nin tamamına işaretir). 1-Allah şöyle buyurdu: Kadir Gecesi bin aydan daha hayırlıdır, şerefli ve övünç doludur. 2-Kadir Sûresi onun üstünlüğünü bildirmekte, onun tenzili

hepimizin üzerine farzdır. 3-O halde git ve o sûreye başvur. Kendini onun içine daldırıp yolculuk et.

(اشارت الى ابتداء سورة البينة)

درس ستان از قول پاک لم یکن * اشتراک ابتدای او مکن
احتراز کن دائماً زان اشتراک * تا نباشی در قیامت حیب چاک
دار با صدق درون ایمان حق * تا به تو موفا شود پیمان حق

(Beyyine Sûresi'nin başlangıç kısmına işaretir). 1-Tertemiz "Lemyekun" sözünden ders al, onun ezeliyetine dair şirk koşma. 2-Daima o şirkten kaçın ki, kıyamette yakası yırtıklardan olmayasın. 3-İçten bir samimiyetle Hakk'a iman et ki, Hakk'ın sana verdiği söz yerine getirilsin.

(اشارت الى مجموع سورة الزلزله)

تو بیندیش دائماً ز الزال ارض * روز که انداز در در اثفاک ارض
پس بترس از وقعه روز اجلال * تا بباشی مظهر لطف و جمال
چونکه از عادات دیرین خدا * که نگردد خایفش از خود جدا

(Zilzâl Sûresi'nin tamamına işaretir). 1-Sen daima yerin sarsıntısını düşün, o gün yer ağırlıklarını dışarı atar. 2-O halde, o azametli günün dehşetinden kork ki, cemal ve lütfâ mazhar olasın. 3-Çünkü şu, Allah'ın kadîm adetlerindedir: Kendisinden korkan kimseyi katından ayırmaz.

(اشارت الى مجموع سورة العاديات)

حق قسم بر اسب پاک غازیان * کرد اینانند همه اصحاب شان
چون شرافت یافتن مرکوبها * زانکه در راکب شود مرغوبها
اعظم اعمال پاکست جهاد * چون دل غازی به وصلت گشت شاد

(Âdiyât Sûresi'nin tamamına işaretir). 1-Allah, gazilerin tertemiz atları üzerine yemin etti, zira bütün bu atlar gazilerin yoldaşlarıdır. 2-Atlar şeref kazandıkları gibi binicileri için de

sevilen şeyler vardır. 3-Temiz amellerin en büyüğü cihattır, çünkü gazinin kalbi vuslat ile mutlu olur.

(اشارت الى مجموع سورة القارعه)

کن تفکر وقعه های قارعه * تا شود نفست ز اثم فارغه

قارعه آن روز که اوست روز تناد * شد ز کثرت آدمان مثل جراد

عهن منفوش وش شود تل و جبال * این همه از خوف آثار جلال

(Kâria Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Kıyamet günü olaylarını tefekkür et ki, nefsin günahlardan arınsın. 2-Kıyamet günü, feryatların yükseldiği gündür. O gün insanlar, çekirgeler gibi çok olacaklar. 3-Dağlar ve tepeler toz duman olacak. Bütün bunlar Allah'ın kudretinin korkusundan vuku bulacaktır.

(اشارت الى مجموع سورة التكاثر)

حق بگفت که کرد شما را مغتفل * افتخار کردن به کثرت در نسل

همچنانست خواهش بسیار مال * غافلانه از ممات و از مال

پس بپاشیم داد را با عقل و هوش*تو چو من در جرم و اثم هیچ مکوش

(Tekâsür Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Allah şöyle buyurdu: Neslin çokluğuyla iftihar etmek sizi aldatıp oyaladı. 2-Malı çok istemek de öyledir, ölümden ve akıbetten gafıl olmaktır. 3-O halde akıl ve basiretle adalet dağıtalım. Sen de benim gibi suç ve günahla uğraşma.

(اشارت الى مجموع سورة العصر)

بر صلات عصر کردست حق قسم * زان سبب که اوست جلاب النعم

نام او در جای دیگر از کتاب * هست وسطی شافع ذنب و عتاب

پس مواظب باش برو ای زاد خواه * تا که یابی لطف دوست ای دادخواه

(Asr Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Allah, ikinci namazı üzerine yemin etti, çünkü o, nimetleri celbeden zamandır. 2-Onun adı kitabın başka bir yerinde “günah ve azabın bağışlanmasına vesile olan orta namaz” olarak geçmekte. 3-Öyleyse ey azık

isteyen ve ey adalet talep eden kimse, ona karşı dikkatli ol ki, Allah'ın lütfunu bulasın.

(اشارت الى مجموع سورة الهمزة)

حق بگفت هماز و لماز راست هلاک*جیب او فردا شود مشقوق و چاک
چونکه این دو باعث شوم و فتن * حاصلست زان دایما شر و محن
پس تو بگریز زین دو اخلاق ذمیم * تا نباشی در عذاب نار مقیم

(Hümeze Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Allah şöyle buyurdu: Arkadan çekiştiren ve kınayan kimse helâk olacak ve yarın onun yakası yırtılıp parçalanacaktır. 2-Zira bu ikisi uğursuzluk ve fitne sebebidir. Bunlardan daima şer ve bela hasıl olur. 3-O halde sen bu iki kötü ahlaktan kaç ki, o ateşin azabına sürekli maruz kalmayasın.

(اشارت الى مجموع سورة الفيل)

تو ندیدی که چه کرد رب جلیل * یعنی اهلak گردد زان اصحاب فیل
چونکه ایشان خواست هدم کعبه را * در زبان خود نداشتند توبه را
حق سزای هر یکی را داد تمام * تا ستاد از دشمن بیت انتقام

(Fîl Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Yüce Allah'ın ne yaptığını görmedin mi? Yani, o fil sahiplerini helâk etti. 2-Çünkü onlar Kâbe'yi yıkmak istediler ve dillerinde tövbe emaresi yoktu. 3-Allah her birine hakkettiği cezayı verdi, böylece Kabe'nin düşmanından intikam aldı.

(اشارت الى مجموع سورة القریش)

سوره ایلاف برای دعوتست * قوم را کانگاه همه بی طاعتست
آن کسان قوم قریشست بی نماز * هیچ نیلورد روی به درگاه نیاز
گفت برای رب بیت فلیعبدوا * تا نباشد دوست جانان را عدوا

(Kureyş Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Îlâf Sûresi, Allah'a itaat etmeyen bütün bir kavmin daveti içindir. 2-O kimseler, namaz kılmayan Kureyş kavmidir. Hiçbir zaman niyaz kapısına

yönelmediler. 3-Buyurdu: Öyleyse Kâbe'nin rabbine kulluk etsinler ki, cananın dostuna düşman olmasınlar.

(اشارات الى مجموع سورة الماعون)

حق بگفت که تو ندیدی آن میهن * که ز کفرش کرد او تکذیب دین

گفت در تفسیر که او بوجهل بود * جوهر ایمان را ناهل بود

هم او از ظلمش دفع کردست یتیم * جای او شد اوسط نار جحیم

(Mâûn Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Allah şöyle buyurdu: Sen küfrüyle dini yalanlayan o hakiri görmedin mi? 2-Tefsirde onun, iman cevherine sahip olmayan Ebû Cehil olduğu söylendi. 3-Ayrıca o, zulmünden dolayı yetimi itip kaktı. Onun yeri cehennem ateşinin ortası oldu.

(اشارات الى مجموع سورة الكوثر)

حوض کوثر را رسولش داد خدا * نوشد از آبش همه اهل ادا

گفت دادیم با تو کوثر ای نبی * بر صلات باش در همه روز و شبی

هم بکن ذبح قرابین بهر من * تا بباشی تو با امت در منن

(Kevser Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Allah, Kevser Havuzu'nu Peygamber'ine verdi ve ibadet ehlinin tamamı o sudan içecektir. 2-Allah şöyle buyurdu: Ey Peygamber, sana Kevser'i verdik, o halde bütün gece ve gündüz namaz kıl. 3-Ayrıca benim için kurbanlar kes ki, ümmetinle birlikte nimetlere kavuşasınız.

(اشارات الى مجموع سورة الكافرين)

گفت خدا کو ای رسول یا کافرون * نیستم عابد من به پتهای زبون

پس بدان این غایت تو بیخ شده * دان که هم بر کنند او از بیخ شده

پس بگویم حمد لله دائما * چون نگهداشت زین مصایب حق به ما

(Kâfirûn Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Allah şöyle buyurdu: Ey peygamber de ki, ey kâfirler! Ben o aciz putlara tapanlardan değilim. 2-Öyleyse bil ki senin bu gayen kökünden sökülmüştür.

Bil ki, o da kökünden kazınmıştır. 3-O halde biz daima “Elhamdülillah” diyelim, çünkü Allah bizi bu musibetlerden korudu.

(اشارت الى مجموع سورة النصر)

نصر دیگر را نماند نصر دوست* چون فتوح صد هزار در نصر اوست

پس بخوانید سوره نصر گزین * تا ستانید درس تفصیلهای از این

هم دروست تسبیح یزدان از عیوب * باز خواستن مغفرت را از ذنوب

(Nasr Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Başkasının yardımı Allah'ın yardımı gibi değildir. Zira O'nun yardımında yüz binlerce fetih vardır. 2-Öyleyse seçkin Nasr Sûresi'ni okuyun ki, ondan tafsilatlı dersler çıkarasınız. 3-Ayrıca onda Allah'ı kusurlardan tenzih etmek ve günahlardan bağışlanma dilemek de vardır.

(اشارت الى مجموع سورة المسد)

سوره تبت بخوان با استعاذ * از شر دشمن که باید ذو معاذ

تا بیاب پاک خیر الحافظین * علم او نزدیکترست از لاحظین

گو همیشه رب تبت پای من * تا نباشد قعر دوزخ جای من

(Mesed/Tebbet Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-Tebbet Sûresi'ni istiâze ile birlikte oku ki, düşmanın şerrinden sığınacak yer bulasın, 2-Koruyucuların en hayırlısının temiz lütfuna kavuşasın. O'nun ilmi, gözetleyenlerden daha yakındır. 3-“Allah'ım, daima ayaklarımı sabit kıl” diye dua et ki, cehennem dibi yerin olmasın.

(اشارت الى مجموع سورة الاخلاص)

سوره اخلاص را خوان روز و شب * تا که انزال کرده باشد لطف رب

نور قرآن چونکه اوست ریوی مبر * من ترا دادم ز تفسیر این خبر

زان سبب که اوست در توحید رب * بر وفاق کافه اهل ادب

(İhlâs Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-İhlâs Sûresi'ni gece ve gündüz oku ki, Allah'ın lütfu nazil olmuş olsun. 2-Çünkü Kur'ân'ın nuru odur, ondan şüphe etme. Ben sana tefsirden bu haberi verdim. 3-Edep ehlinin tamamının mutabakatıyla bu sûre Allah'ın birliğine dairdir.

(اشارت الى مجموع سورة الفلق)

گو پناهم من در رب الصباح * تا بیابی دائما فوز و فلاح
شد به این مأمور چون نور شفق * با نزول سوره رب الفلق
آن زمان که ساحری کردش سحر * شد چنانکه خورد کوزه از زهر

(Felak Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-De ki: “Ben sabahın rabbine sığınırım,” ta ki daima esenlik ve selamet bulasın. 2-Felak Sûresi'nin inişiyle birlikte, şafak aydınlığı gibi bu işe memur kılındı. 3-Bir büyücü ona sihir yaptığı zaman, zehir dolu bir testi içmiş gibi oldu.

(اشارت الى مجموع سورة الناس)

کو برب الناس پناهم دائما * از شر آن که شود وسواس ما
چون او رب الناس ما دارد نگاه * پس ببايد که برو آريم پناه
من بگويم ربنا احفظ از نقم * قلب ما را شاد بفرما با نعم

(Nâs Sûresi'nin tamamına işarettir). 1-İnsanları yaratan Allah, daima sığınağımdır. Bize vesvese verenin şerrinden O'na sığınırım. 2-O, insanların rabbi olduğundan bizi korur. Öyleyse O'na sığınmamız gerekir. 3-Ben: “Rabbim! Bizi belalardan koru. Kalbimizi nimetlerle mutlu eyle” derim.

حمد لله کوست مجيب السائلين * ارحمست هم از عموم الراحمين
بعد زان گویم صلات باد بر رسول * چون به او باشد مطالب را وصول
تمت الكتاب بعون الله الملك الوهاب.
معارف نظارة جلیله سنک رخصتيله طبع اولنمشدر.

1-Dua edenlerin dualarına icabet eden ve merhamet edenlerin en merhametlisi Allah'a hamdolsun. 2-O'ndan sonra resule salât ve selam olsun, zira O'nunla ancak dilekler gerçekleşir. Çok bağışlayan yüce Allah'ın inayetiyle kitap hitâma erdi. Maârif nezâreti celilesinin ruhsatıyla tab' olunmuştur.

6. SONUÇ

Kur'ân-ı Kerim'i açıklama ve yorumlamaya tefsir denilmektedir. Anadolu'da birçok mutasavvıf Arapça, Farsça ve Türkçe manzum ve mensur tefsir kaleme almıştır. Tefsir kaleme alanlardan biri de Edirne Müftüsü Mehmed Fevzî Efendi'dir. Mehmed Fevzi'nin Kudsü'l-Mesnevî adlı Farsça manzum tefsirinde 114 sûre üçer beyitle açıklanmıştır. Mevlânâ'nın Mesnevî'sinin vezniyle yazılan bu eser, 344 beyitten oluşmaktadır. Bu beyitlerin 342'si 114 sûrenin açıklamasını içermektedir; kalan sondaki iki beyit ise Allah ve peygamberin methi hakkındadır. Akıcı ve sade bir üslubun hâkim olduğu eserde filolojik izahlara, tarihî olaylara, kıssalara, felsefî ve kelâmî tahlillere yer verilmemiştir. Herhangi bir devlet büyüğüne ithaf edilmeyen eser, geniş bir tefsir literatürü okunarak yazılmamıştır. Eserde Fâtiha, İnşirâh, Tîn, Kadir, Zilzâl, Âdiyât, Kâria, Tekâsür, Asr, Hümeze, Fîl, Kureyş, Maûn, Kevser, Kâfirûn, Nasr, Tebbet, İhlâs, Felak ve Nâs adlı kısa sûrelerin tamamı üç beyitle izah edilmiştir. Geri kalan diğer uzun sûrelerin ise sadece başlangıç kısımları üçer beyitle açıklanmıştır. Genel olarak eserin kapsamlı, ilmi ve derinlikli bir tefsir olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Eserdeki dil ve üslup özellikleri metnin tamamında bütünlük arz etmektedir. Daha çok yüzeysel ve basit yazılan eserde sûreler sırayla yazılmış ve sûrelerin uzunluk ve kısalıklarına göre beyitlerin sayıları değişmemiştir. Eser kısa hacimli bir dirayet tefsir örneğidir. Didaktik bir üsluba sahip olan bu kısa hacimli eserde tevhid,

münacat, naat ve sebep-i telif bölümleri bulunmamaktadır. Fevzi Efendi eserin adını ifade etmiş, içeriğinden bahsetmiş, ancak yararlandığı kaynakları zikretmemiştir.

KAYNAKÇA

- Aydın, D. (2024). *Mehmed Fevzî Efendi: Kevâ'ib-i Şi'r ü İnşâ*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek, M. H. (2020). *Kavram Atlası*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erdoğan, M. (2014). “Mehmed Fevzî”. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.
- Fevzi Efendi, M. (1312). *Bülbülistân*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Fevzi Efendi, M. *Kudsü'l-Mesnevî*, Süleymaniye Kütüphanesi Sütluçe Dergâhı Koleksiyonu, nr. 411.
- Fevzi Efendi, M. *Kudsü'l-Mesnevî*. İsam Kütüphanesi, nr. 178211.
- Genç, İ. (2006). “Tefsir”. *Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- İbrâhîm B. Dervîş-i Buhârî. *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr*. Süleymaniye Kütüphanesi-Ayasofya Koleksiyonu, nr. 00411.
- Karagöz, İ. (2015)ç “Tefsir ve Te'vil”, *Dini Kavramlar Sözlüğü*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kırca, C. (1997). “Tefsir”. *İslamî Kavramlar*. Ankara: Sema Yazar Gençlik Vakfı Yayınları.
- Muhammed, M. A. (2022). *Nebevî Tefsir Özellikleri ve Kaynağı*, Haz. Ömer Duru ve Mehmet Aydemir, İstanbul: Kitâbî Yayınları.
- Özel, A. (2023). *TDV İslam Ansiklopedisi Dinî Terimler Sözlüğü*, Ankara: TDV Yayınları.
- Şentürk, M. (2022). Edirne Müftüsü Mehmed Fevzi Efendi'nin (1318/1900) Rûhu's-Salât Adlı Eseri ve Çeviriyazısı, *Rumeli İslam Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 62-81.

- Taş, B. (2015). Klasik Türk Edebiyatında Manzum Tefsir, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37 (1), 101-121.
- Toven, M. B. (2023). *Yeni Türkçe Lügat*. Haz. Abdülkadir Hayber. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi. “Tefsir”. İstanbul: Dergâh Yayınları. 1998.
- Uzun, M. İ. (1995). “Edirne Müftüsü Fevzi Efendi”. *TDV İslam Ansiklopedisi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (2023). Edirne Müftüsü Sûfî-Âlim Mehmed Fevzî Efendi’nin (1826-1900) Kudüs Nâipliği, Kudüs’te Yazdığı Eserler, Kudüs ve Mescid-i Aksa’ya Dair Görüşleri, *Tasavvuf İlmi ve Akademik Araştırma Dergisi*, 52 (1), 1-23.
- Yiğiz, U. (2020). Edirne Müftüsü Mehmed Fevzî Efendi ve Hediye-i Fevzî Adlı Eseri, *Uluslararası Filoloji Dergisi*, 4 (3), 363-397.

**TÜRKİYE VE DÜNYADA
DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI**

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