ISBN: 978-605-84052-5-7

# 4th Language, Culture & Literature Symposium

May 17-18, 2018
Akdeniz University
Faculty of Letters
Department of English Language & Literature

# e-Proceedings

**Editors**

Arda Arikan
Serhat Cem Bilgin



**In loving memory of İmran Kandemir**

Antalya
2018

**İÇİNDEKİLER**

**Edmund Burke'de Yüce ve *Jouissance*: Lacancı Bir Okuma (1-7)**
Nurten Birlik & Burak Yiğit

**Pagandan Hıristiyanlığa Sigma (At Nalı) Formlu Yemek Masaları (8-14)**
Ayşe Aydın

**Ekim Devrimi'nin Türk Eğlence ve Kültür Hayatı Üzerindeki Etkisi: Göçmen Ruslar (15-21)**
Hilal Karavar Öz

**Kültürel Okuryazarlık Becerisinin Türkçe Öğretim Süreci İle İlişkilendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri (22-32)**
Mazhar Bal

**Penelope Fitzgerald: A "Triumph Over Old Age" (33-46)**
Yeşim Sultan Akbay

**Confrontation of Masculinities in David Mamet's *Glengarry Glen Ross* (47-59)**
Aslı Taşer

**Prospective English Teachers' Evaluation of an ELT BA Program in Terms of Content (60-70)**
Hülya Küçükoğlu

**Rodolphe Kreutzer 42 Metodundan Seçilmiş Etütlerin Teknik Analizi ve Keman Eğitimine Katkıları (71-75)**
Ezgi Gönlüm Yalçın

**Dil ve Kültürün Bir Yorumu Olarak Sinema: Yücel Çakmaklı'nın *Minyeli Abdullah* Filmi Örnekliğinde (76-90)**
Rıfat Atay, Orhan Gürsu & Merve Kesenci

**A Woman against Patriarchy in the Victorian Age and the Yellow Wallpaper (91-96)**
Aysem Öktem

**Principles of Automatic Dictionary Compiling in Expert Tutoring Systems (97-106)**
Aynur Alizadeh Aynur & Zarifa Guliyeva

**Uluslar Arası Uyuşmazlıklarda Liderliğin Etkinliği (Kıbrıs Örneğinde Değerlendirme) (108-128)**
Bayram Küçükoğlu

**Yaylacılık Kültürünün Batı Toroslardaki İzleri (129-139)**
Cemali Sarı

**Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı'nda Okutulan Oda Müziği Dersinin Çalgı Eğitimine Katkısı (140-146)**
Emel Asuman Önen

**Leylâ ve Mecnûn ile Romeo ve Juliet'de Geçen Ortak İmler (147-160)**
Emel Nalçacıgil Çopur

**Antalya'nın Elmalı İlçesinin Köylerinde Kullanılan Tarım Alet İsimleri (161-186)**
Emine Atmaca

**Yeni Teknolojilerin Dil Becerilerinin Öğretimine Yansımaları (187-201)**
Erdinç Aslan & Ertan Kuşçu

**Suzuki Metodunun Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı Öğretim Programında Kullanımı (202-211)**
Ezgi Nihan Uzunonat

**Between Weariness and Pullulation: Through a Borges Machine (212-218)**
Hakan Atay

***Fulcrum* and *Dint*: Little Dots on the Map of Surrealism (219-226)**
Hivren Demir Atay

**Literature in Language Classrooms: A Sample Application of a Novel *Frindle* (227-240)**
Hülya Küçükoğlu

**An Investigation of Politeness Theory and the Speech Act of Request (241-250)**
İlknur Savaşkan & Arzu Sevinç

**Etnofotografi: Etnografik Araştırmada Fotoğrafın Çok Yönlü Kullanımı (251-258)**
M. Muhtar Kutlu

**"Halk Şifacıları": Kültürlerarası bir Karşılaştırma (259-266)**
Melike Kaplan

**A Multi-lingual Island in the Middle Ages: Cyprus of the Lusignan Dynasty (267-283)**
Özge Bozkurtoğlu Özcan

**İki Yerli Savaş/çı Dansı: Haka (Yeni Zelanda) ve Hula (Hawaii) (284-294)**
Pınar Kasapoğlu Akyol

**Afganistan Türklerinin Toplum Dilbilimsel Yapısı (295-305)**
Savaş Şahin

**Mevlevilikte Semâ Törenleri ve Günümüzdeki Semâ Gösterileri Arasındaki Uygulama Farkları (306-314)**
Seda Bakır

**Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Temsil Yoluyla "Batıl İnanç" Kavramını Algılayışı (315-328)**
Seyran Efilti Atay

**Medya Endüstrisi (329-336)**
Sibel Hoştut

**Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsi Kullanımları Üzerine bir İnceleme (337-348)**
Yusuf Tepeli & Fevzi Can Yıldız

**5. Sınıf Türkçe Yazılı Öğretim Materyallerinde Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Bağlamında İncelenmesi (349-362)**
Yusuf Tepeli & Habibe Tuğçe Taş

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Edmund Burke'de Yüce ve *Jouissance*: Lacancı Bir Okuma

Nurten Birlik,Ortadoğu Teknik Üniversitesi
e-mail:nbirlik@metu.edu.tr
Burak Yiğit, Akdeniz Üniversitesi
e-mail:burakyigit@akdeniz.edu.tr

**Özet:** Burke'çü anlamda yüce, şiir kişisinin, doğada gördüğü tekil nesnelere odaklanıp bu nesnelerin arkasında yatan bütüncül metafizik yapının izlerini görebilme ya da doğada görülen nesneler aracılığıyla aşkınlığı deneyimleme çabası olarak tanımlanabilir. Bu deneyim aynı zamanda modernitede, ampirizm ve pozitivizm ile birlikte ortaya çıkan insan ve doğa kategorilerini epistemolojik bağlamda sorunsallaştırır çünkü ikisi arasında oluşmuş kopukluğu gidermeye hizmet eder. Bu bildiri odak noktası olarak, yüce deneyiminde şiir kişisinde gerçekleşen psişik metamorfozu alır. Bu çalışmada yüce deneyiminin Lacan'ın *jouissance* olarak adlandırdığı bilinçdışı haz deneyimiyle örtüştüğü fikrinden yola çıkılarak, şiir kişisinin simgeseldeki konumundan, imgeleminin etkisiyle, ego ideali düzleminin kısa bir süreliğine bozulduğu imgesel bir boyuta geçtiği savunulur.
**Anahtar Sözcükler:** Burke, Lacan, Yüce, Jouissance

# The Burkean Sublime and Jouissance: A Lacanian Reading

**Abstract:**In the experience of the Burkean sublime, the poetic persona attempted to go beyond the particular phenomenon to be able to see the traces of the unitary metaphysical frame lying beyond or tried to achieve transcendence through the visible objects. This experience problematized the category of man and nature that came into being along with empiricism and positivism in modernity as it served to bridge up the rupture between them. This paper focuses on the psychic metamorphosis in the poetic persona during the experience of the Burkean sublime. Taking the overlap between the experience of the sublime and the Lacanian *jouissance* as its starting point, it argues that under the influence of his/her imagination, the poetic persona moves from the symbolic register to the imaginary register where his/her ego ideal is suspended during the experience of the sublime.
**Keywords:**Burke, Lacan, Sublime, Jouissance

## Giriş

18. ve 19. yüzyıl İngiliz edebiyatında ve sanatında çok önemli bir deneyim olan yüce, şiir kişisinin, doğada gördüğü tekil nesnelere odaklanıp bu nesnelerin arkasında yatan bütüncül metafizik yapının izlerini görebilme ya da doğada görülen nesneler aracılığıyla aşkınlığı deneyimleme çabası olarak tanımlanabilir. Estetik bir deneyim gibi duran ama kendi döneminde ele alındığında Lockeçu ampirizmin sert bir eleştirisini de içeren yüce, aslında ampirik gerçekliğin ötesinde, imgelemin genişleyip, şiir kişisinin varlık alanını tümüyle kapsayan bilişsel bir uzamdır. 18. ve 19. yüzyılda felsefeci ve edebiyatçıların kafasını epeyce meşgul etmiş olan bu deneyim, Edmund Burke tarafından *Yüce ve Güzel Kavramlarımızın Kaynağı Hakkında Bir Soruşturma* (A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful, 1757) başlıklı çalışmasında kuramsal bir bağlamda ele alınmıştır. Bu deneyim aynı zamanda modernitede, ampirizm ve pozitivizm ile birlikte ortaya çıkan insan ve doğa kategorilerini epistemolojik bağlamdasorunsallaştırır çünkü ikisi arasında oluşmuş kopukluğu gidermeye hizmet eder. 18. ve 19. yüzyılda şiirdeki yüce deneyimi Yeni-Platoncu ve Spinozacı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır ancak bu yaklaşımların her ikisi de şiir kişisinin şiirin akışı içinde doğayla değişen ilişkisine odaklanırken, şiir kişisindeki psikodinamik mekanizmalara değinmemişlerdir. Bu bildiri odak noktası olarak, yüce deneyiminde şiir kişisinde gerçekleşen psişik metamorfozu alır. Bu çalışmada yüce deneyiminin Lacan'ın *jouissance* olarak adlandırdığı bilinçdışı haz deneyimiyle örtüştüğü fikrinden yola çıkılarak, şiir kişisinin Simgesel'deki konumundan, imgeleminin etkisiyle, ego idealidüzleminin kısa bir süreliğine bozulduğu İmgesel bir boyuta geçtiği savunulur. *Jouissance* deneyiminde özne, bilinçdışından beslenen ve acı da içeren bir haz yaşar ancak bu haz kısa süreliğine de olsa ona tamlık duygusu deneyimletir. Romantik şiirde imgelemsel genişleme olarak verilen bu tamlık duygusu yüceye götüren psişik bir mekanizmadır aynı zamanda. Bu paralellik bağlamında, bu bildiride Burke'ün *Yüce ve Güzel Kavramlarımızın Kaynağı Hakkında Bir Soruşturma* başlıklı kitabında kuramsallaştırdığı yüce deneyimi ve *jouissance* arasındaki örtüşme irdelenecektir.

On sekizinci yüzyılın ikinci yarısı ve on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında güzel, piktoral ve yüce deneyimleri hem sanatçıların hem de şairlerin epeyce üzerinde durduğu deneyimler olmuştur. Zamanın düşünürleri de bu deneyimlerin kuramsal yanını ele alan kitaplar yazmışlardır. "On sekizinci yüzyıl estetiğinde yüce sorununun güzellik sorunu kadar yazılara konu olduğuna hatta güzellikten daha değerli bir estetik yaşantı olarak değerlendirildiğine tanık oluruz" (Birlik 72). Bu dönemdeki güzellik ve yüce kavramlarının şekillenmesinde çok önemli bir yere sahip olan düşünürse Edmund Burke'dür. *Yüce ve Güzel Kavramlarımızın Kaynağı Hakkında Felsefi Bir Araştırma* (A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful, 1757) başlıklı çalışmasında, Burke güzellik ve yüce arasında derin farklar olduğunu savunur[1]: "Güzellik deyince nesnelerin, sevgi ya

[1]İngiltere bağlamında, Burke'den önce, bu farka, değişik yazarlar ve şairler tarafından işaret edildiğini görürüz ancak onlar bu farkı kuramsal boyutta ele almazlar. İngiltere dışında ise, Longinus üçüncü yüzyılda retorik yüceyi, kuramsallaştırır ancak onun fikirleri Burke'ün yüce anlayışından daha farklı

da ona benzer bir tutkuya neden olan nitelik ya da niteliklerini kastediyorum" (95). Başka bir yerde, "güzelliğin büyük ölçüde nesnelerin insan zihni üzerinde duyular aracılığıyla mekanik olarak etki eden bir niteliği olduğu sonucunu çıkarmalıyız," der (Burke 116). Güzeli estetik duyulara hitap eden ve uyumlu nesnelerle özdeşleştirirken,yüceyi uyumları ve simetrileri bozan, tehdit eden nesnelerin yanına koyar. Güzelin bizde oluşturduğu yaşantılar uyum duygusundan öteye geçmezken yüce bizi orantısızlığıyla sarsar. Yüce ve güzeli karşılaştırdığında EdmundBurke şöyle bir genelleme yapar:

> …yüce nesneler boyutları bakımında muazzamken, güzel olanlar nispeten ufaktır. Güzel olan düzgün ve parlak olmalıdır; muazzam olan, kaba ve özensiz; güzel olan düz bir hat çizmekten sakınmalı ama yine de bu hattan sapması belli belirsiz olmalıdır. Muazzam olan çoğu kez dik çizgileri sever ve ne zaman bu hattan sapacak olsa, genellikle çok belirgin bir şekilde sapar. Güzel muğlak olmamalıdır, muazzam olan ise karanlık ve kasvetli olmalıdır. Güzel hafif ve narin olmalıdır; muazzam ise sağlam hatta ağır olmalıdır. Güzel ve muazzam gerçekten farklı nitelikte kavramlardır, biri acıya, diğeri hazza dayanır. Bu kavramlar nedenlerinin doğrudan niteliği açısından ne kadar farklılık gösterirlerse göstersinler, bu nedenler bu kavramları birbirlerinden sonsuza kadar ayırır ki, bu ayrım işi tutkuları etkilemek olan hiç kimse tarafından unutulmamalıdır. (128)

Nejla Arat da güzel üzerine yaptığı değerlendirmede, Burke'ün ifadelerini anımsatarak, şöyle der:

> *Güzellik, orantı, belirli sınırlama* ve *yalın yapı,* güzel nesnenin özellikleri olarak alışılagelmiş kavramlardır. Buna karşın, bu özellikler, estetik bakımdan anlamlı ve etkili olanı oluşturan tüm öğeleri kavramamız için yetersizdirler. Güzelliğin uyumlu bir oran ve kesin bir biçim birliği olan seyri, bizde tine ilişkin en derin duygulanımları veya en yeğin sanatsal yaşantıları uyandırmaz (111).

Arat'ın sadece güzeli değil yüceyi de sanatsal yaşantılarla özdeşleştirmesi altı çizilmesi gereken bir detaydır.Aslında tümüyle orantılı bir güzellikten öte biçimin dağılması durumunda verilen duygusal ve bedensel tepki daha da güçlü olabilir. Yani kurallar dâhilinde ortaya çıkan sanat eserleri değil kuralsızlık sonucu olarak ortaya çıkan, ölçütsüz görüntüler de hoşa gidebilir. Romantik yüce aslında bütün bu oranların aşılmasıyla deneyimlenir ve "orantılılık estetik isteğine meydan" okur (Arat 112).Öyleyseyüce, güzelliğin içinde barındırdığı denge duygusunun ötesinde yaşanan bir deneyimdir:

> *Yüce* varlığını bu aşmadan alıyor, etkililiği de buradan doğuyor. Çünkü, yalnız salt sezgi içinde biçim verip biçimlendirdiğimiz şey değil, böyle bir çabayı başından

---

şeylere işaret eder çünkü Burke'ün yüce anlayışında bilişsel olan süreçler ön plandadır. Bu farka işaret eden ama kuramsallaştırmayan yazarlardan biri de Dante'dir. 1308 ve 1320 yılları arasında yazılmış olan *İlahi Komedya'*da Dante, Burke'ün güzel ve yüce arasında işaret ettiği farkı Cennet bölümü, ikinci kantoda şiir kişileri olan Beatrice ve Dante'nin Ay'a olan tepkisinde (Alpakın Martinez-Caro 575) şiirleştirir. "Beatrice yukarı bakıyordu ben ona" (Dante 552) ve Ay'ın yüzeyindeki "bu kara lekeler ne" (553) diyen Dante'nin güzellikte takılı kaldığı ve Beatrice vesilesiyle yüceyi deneyimlediği söylenebilir.

> savan, tarafımızdan biçimlendirilip yönetilecek yerde, bizi ezen şey de, bizi etkiler. Hiçbir zaman bu kavranılmaz deney öğesinden daha güçlü şekilde etkilenemeyiz. Doğa'nın ve sanatın gücünü en çok, korkunçla karşılaştığımız zaman duyarız. Korkunç olana kapılmayıp ona karşı durmamız ve onun varlığı karşısında güçlerimizin yeğinleştiğini ve coştuğunu duymamız, *yüce* olayının ve onun en derin estetik etkisinin dayandığı öğelerdir. *Yüce,* sınırlı olanın sınırlarını ortadan kaldırır ama *ben* (ego) bu başkaldırmayı bir yıkma olarak değil, bir coşkunluk ve özgürleştirme olarak yaşar. Çünkü,*ben* şimdi kendi içinde bulmuş olduğumuz sonsuzun duyumlanmasında yeni bir deney olan kendi bağımsızlığından haz duyar (Arat 112).

Görüldüğü gibi, yücenin özgürleştirici bir yanı da vardır: "Bu duyu, bireyi aynı zamanda toplumun ve toplumsal düzenin bir üyesi olarak konu olduğu binlerce bağdan kurtarır. *Yüce*'nin yaşanmasında tüm bu engeller yok olur" (Arat 113). Bu alıntılarda Arat'ın kullandığı üç sözcük hem yüceyi anlamamız hem de onun oluşturduğu psikolojik dönüşümü görebilmemiz için çok önemlidir. Bu ifadeler "sınırlı olanın" sınırlarının "ortadan kalkması" ve egonun bu durumda yaşadığı "coşkunluk" ve "özgürleşme" duygusudur. Toplumun dayattığı pek çok bağdan öznenin kurtulması söz konusudur. Burada Arat'ın sözlerine psikanalitik bir çerçevede kulak verirsek, ifade edilen şey aslında Kristeva bağlamında *semioticchora*'yı Simgesele taşımak ve bu süreçte yaşanan hazla yeni bir anlam ve ifade alanı yaratmaktır. Kristeva'ya göre aslında bu deneyim nevrotik ya da psikotik bir süreç değil sanatın anatomisidir.Onun bahsettiği şey, nevroz ya da psikozdaki regresyon ya da başarısız bastırmadan dolayı bastırılanın geri gelmesi ya da egonun alanını istila etmesinden farklı bir şeydir. Bu deneyimi, dil ötesi, dilin kapsayamadığı ve öznenin daha çok görsel imgeler üzerinden dış dünyayla kurduğu ilişkinin simgeselde sözcükler üzerinden yeniden kurulması olarak tanımlayabiliriz. Bu çalışma, bu bağlamda Kristeva ve Lacancı epistemolojilerin yüce deneyimine yaklaşımlarındaki paralellik kabul edilmekle birlikte yüce deneyimi Lacan'ın *jouissance* kavramı üzerinden irdelemek amacındadır.

Burke yüceye neden olan bir takım etmenler sıralar ve bunları irdeler: bunlar dehşet, belirsizlik, güç, yoksunluk, enginlik, sonsuzluk, ardışıklık ve bir örneklik, ihtişam, ışık, renk, anilik, koku ve tat (acılık ve kötü kokular örneğin), hayvanların bağırışları gibi birbirinden nitelik olarak çok farklı nedenlerdir. "Bu nedenlerin tek ortak noktası bedende ve zihinde yarattıkları etkilerle ego bütünlüğünü bozmaları ya da sorunsallaştırmaları ve kişiyi sözcük ötesi alana taşıyıp pek de sözcüklerle ifade edilemeyen bir tepkiye yol açmalarıdır" (Birlik 74). Böyle bir bağlamda yüce tanımlanamayan ama hissedilebilen sözcük ötesi bir öğe olarak karşımıza çıkıyor. Bu durum, Burke'ün dehşet ve acı üzerine söylediklerine kulak verilince daha net anlaşılır, çünkü "[d]ehşetin ya da acının türleri her zaman için yücenin nedenidir," der Edmund Burke (140). Burke 1756 yılında psikanalitik terimleri kullanmadan ancak tam da Lacan'ın *jouissance* deneyimini tanımladığı şekilde açıklar yüceyi. Ona göre yüce, acı ve hazzın birlikteliğidir:

> Güç kavramı, ilk bakışta, hem acıya hem de hazza eşit derecede ait olabilecek, tam ortada yer alan tutkular sınıfına ait gibi görünür. Ama aslında, çok büyük bir güç fikrinden doğan duygulanım öyle nötr bir nitelikten çok uzaktır. Zira öncelikle şunu

> unutmamalıyız ki, en üst seviyede acı kavramı, hazzın en yüksek derecesinden çok daha kuvvetlidir ve aşağı doğru azalan derecelerde de yine üstünlüğünü sürdürür. İşte bu yüzden, eşit ölçüde acı çekme ya da haz alma olasılığının bir şekilde eşit olduğu durumlarda, acı kavramı daima daha üstün olacaktır. Gerçekten de acı kavramı ve hepsinden öte ölüm kavramı öyle etkilidir ki, bu ikisinden birine neden olacak herhangi bir şeyin huzurunda bulunduğumuz sürece, dehşet duygusundan tamamen arınmak imkânsızdır (Burke 68).

Aynı şey korkunun yol açtığı yüce deneyimi için de geçerlidir. Ona göre korku egoyu ve mantığı rahatsız eder: "Hiçbir tutku, zihnin tüm eyleme geçme ve uslamlama yetilerini korku kadar etkisiz hale getiremez. Korku, acı veya ölüm endişesi olduğu için, gerçek acıya benzer bir biçimde etki yapar. Bu nedenle, görüntü olarak korkunç olan her şey, boyutları bakımından azametli olsun ya da olmasın, yücedir; zira, tehlikeli olabilecek bir şeyi hor görmek ya da önemsememek mümkün değildir" (Burke 61). Burada Burke'ün korku deneyimi Lacan'ın bahsettiği ve çok katmanlı olan kastrasyon ya da hayatın en büyük olumsuzlamasını veren ölüm(Mellard 163) endişesi olarak da alınabilir. Ya da *jouissance* deneyimine hem Eros'u hem de Thanatos'udahil etmesiyle ilişkilendirebiliriz. Ona göre *jouissance*bize yaşam enerjisi verir ama acı da içerir. Yani Freud'daki haz ve gerçeklik ilkelerinin ikisini de barındırır. Dehşet uyandıran manzaralar karşısında yaşanan şey de yüceye götürür. Bu da öznenin simgesele konumlandığı bir boyuttayken bu boyuttan kopmasının, ego idealinin alanından uzaklaşmasının başka bir formu olarak alınabilir. Bunu Burke şaşkınlık olarak açıklar. Sonra şaşkınlık duygusunun bu süreçteki önemine işaret eder:

> Muazzam ve yüce *nitelikte* olanın neden olduğu tutku, bu nedenler en güçlü biçimde etki ettikleri zaman, Şaşkınlıktır. Şaşkınlık, ruhun bütün hareketlerinin geçici olarak durduğu, bir derece dehşet içeren, bir durumudur. Bu durumda zihin nesnesi ile öyle dolmuştur ki, ne başka bir şey düşünebilir, ne de dolayısıyla kendini meşgul eden o nesne üzerine uslamlamada bulunabilir. İşte yücenin müthiş gücü de buradan kaynaklanır. Uslamlamalarımızdan doğmak bir yana, uslamlamalarımızdan önce gelir ve karşı konulamaz bir güçle bizi telaşlandırır. Söylediğim gibi, şaşkınlık yücenin en üst dereceden etkisidir; ikinci dereceden etkiler ise hayranlık, huşu ve saygıdır (Burke 61).

Zevk ilkesi gerilimi en alt seviyeye indirmeye çalışırken, *jouissance* bazen gerilimi davet eder (Lacan*Écrits* 694-5). Dolayısıyla Ragland-Sullivan'a göre *jouissance*, Freud'un zevk ilkesinin ötesinde bir deneyimdir (x). *Jouissance* bilinçdışı hazdır ve özneyi dilin alanının dışına çıkararak ona bir nevi enerji pompalar.[2] Arat'ın ve Burke'ün ifade ettiği ve egonun yaşadığı coşkunluğa ve dehşet duygusuna bir açıklık getirmek gerekebilir. Hem Arat hem de Burke, güzel olan nesnelerin bizde yaşattığı deneyimin, RolandBarthes'ın *The Pleasure of the Text*'te bahsettiği *pleasure* yani zevk duygusuna denk geldiğini görürüz. Yani bu deneyim egonun sınırlarını zorlamadan ve de statükonun perçinlediği Kartezyen kimlik yapısının daha da

[2] Çünkü *jouissance* aynı zamanda psişik bir bütünlük duygusu verir ve epifanik bir özelliği vardır. Cennetten kovulmadan önce insanın yaşadığı tamlık duygusunu metaforik bir boyutta yansıtır, yani bu boyut psikanalitik bağlamda dilsel hadım öncesi boyuttur (Ragland-Sullivan 75).

güçlenmesiyle gerçekleşir. Diğer bir deyişle, ideolojik bir boyutuda vardır. Oysa yüce bunun ötesinde Bathes'inLacan'dan ödünç alarak kategorize ettiği *jouissance* deneyimini yaşatır. Roland Barthes'ın bakışıyla, yüce, ego bütünlüğü içinde yaşanan zevkten bu bütünlüğün bozulmasıyla oluşan hazza gitmesidir aynı zamanda. Yani ego bütünlüğünün, neden-sonuç ilişkisinin ve teleolojik akışın ters yüz edildiği bir yaşantı. Aynı paralelliği Freud'daki zevk ilkesiyle Lacan'ın*jouissance* kavramı arasında da kurabiliriz. Zevk ilkesi Freud'a göre, homeostasis ilkesini ihlal etmez. Lacan'daki *jouissance* ise homeostasisintam tersine egoda delinmeye, onun saf dışı bırakılmasına götürür. Sarup, *jouissance*'ın zevk ilesinin ötesine geçen, son derece erotize edilmiş ölüm dürtüsünü içinde barındırdığını söyler (130). Freud'daki zevk ilkesi ölümden kaçış üzerine kuruluyken *jouissance* ölüm fikrinde bile haz peşindedir.

Burada ideal ego ve ego ideali arasındaki farka bakmak aydınlatıcı olabilir. İdeal ego, öznenin dilin mantığını içselleştirmeden önce yani Lacancı deyişle dilsel hadım öncesi özneye hükmeden ve onun dış dünya ile ilişkisini düzenleyen özdeşleşimdir[3]. Ancak bu özdeşleşim imgesel düzlemde (*register*) olduğu için, özne imgeler, özellikle görsel imgeler, üzerinden dış dünyayı algılar. Öte yandan bu düzlem aynı zamanda anne ve çocuk arasındaki simbiyotik bağın kopmadığı ve bebeğin kendini anne üzerinden tanımladığı, tamlık duygusu yaşadığı ve Eksik'inin henüz kurulmadığı bir alandır. Anne aynı zamanda bebeğin aynadaki yansıması olan imagometaforuyla da tanımlanır. Bu tamlık duygusu ve kapalı devre özdeşleşim süreci, bebeğin dile girmesi ve dilin mantığını ya da Yasasını içselleştirmesiyle kesintiye uğrar. Bebek için travmatik olan bu kopuş sürecinde, özdeşleşim daha sonra başka imagolarla kurulmak üzere bastırılır. Bu özdeşleşimin bastırılması aynı zamanda bilinçdışının kurulmasına denk gelir. Bebeklikten çocukluğa geçen özne, aynı zamanda ideal egonun hükmettiği varlık alanından, aslında kendimize baktığımız açı olan ego idealinin alanına girer. Ego idealinin alanında özne, daha önceki varlık alanının kalıntılarını da günlük hayatında sürekli epifanik yaşantılar olarak, *jouissance* olarak, deneyimler. *Jouissance* bilinçdışı hazdır ve özneyi dilin alanının dışına çıkararak ona bir nevi enerji pompalar. Yüce deneyimi de aslında böyle bir deneyimdir. Arat'ın sözlerindeki toplumun sınırlarının kalkması ifadesinin açılımı, öznenin, ego idealinin alanından yani toplumun normatif yaptırımlarının alanından *jouissance*'ın deneyimlendiği, ego idealinin bir süre saf dışı edildiği imgesel bir boyuta geçiştir.

[3]Ideal ego narsistik bir düzlemde oluşur ve bebek dış dünya ile imgeler üzerinden iletişim kurar (Lacan*Écrits*99).

**Kaynakça**


Alpakın Martinez-Caro, Dürrin (2001). "Tradition and originality in Dante: Some observations."*Cultural horizons/ Kültürufukları*. Ed. J. L. Warner. S.570-75. Syracuse, NY: Syracuse UP.

Arat, Nejla. (1979). *18.Yüzyıl İngiliz Felsefesinde Ethik Değerler Arasındakİ lgi Sorunu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları,

Barthes, Roland. (1975). *The Pleasure of the Text.* Trans.R. Miller. New York: Hill and Wang.

Birlik, Nurten.(2011).*Samuel Taylor Coleridge'in Söyleşi ve Yüksek İmgelem Şiirleri*. Ankara: Ürün.

Burke,Edmund. (2008). *Yüce ve Güzel Kavramlarımızın Kaynağı Hakkında Felsefi Bir Soruşturma.* Çev. M. Barış Gümüşbaş. Ankara: Bilge Su.

Alighieri, Dante.(1998). *İlahi Komedya*. Çev. Rekin Teksoy. İstanbul: Oğlak.

Lacan, Jacques. (2006). *Écrits. 1st Complete Edition in English*. Trans. Bruce Fink. New York: W.W. Norton.

Mellard, James M. (1991). *Using Lacan, Reading Fiction*. Urbana and Chicago: U. of Illinois P.

Ragland-Sullivan, Ellie. (1987).*Jacques Lacan and the Philosophy of Psychoanalysis*. Urbana: U of Illinois P.

Sarup, M. (1992). *Jacques Lacan.* New York: Harvester Wheatsheaf.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Pagandan Hıristiyanlığa Sigma (At Nalı) Formlu Yemek Masaları

Ayşe AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
e-mail: ayseaydin70@gmail.com

**Özet:** Antik Roma'da sofra düzenlemesi Stibadium/Sigma açık alanda, farklı amaçlarla kullanılan yarım daire planlı divanı tanımlar. Bu divanının ortasında sigma (at nalı), yarım daire ya da yuvarlak formlu bir ya da birden fazla masa yer almıştır. Sigma formlu masalar, Roma'daki Hıristiyan katakomplarındaki ölü yemeği sahnelerinde ve Hıristiyan tasvir sanatında 6.-13. yüzyıllar arasında sıkça kullanılmıştır. Tasvir sanatının yanı sıra ahşap ya da taştan sigma formlu tablalara sahip masalar in situ olarak kiliselerde de belirlenmiştir. Antik dönemin eğlence amaçlı sofra düzenlemelerindeki sigma formlu masalar, Hıristiyan tasvir sanatında dini bir kimliğe bürünmüş, özellikle İsa'nın da bulunduğu Son Akşam Yemeği sahnelerinde üzerinde dini sembollerin yer aldığı bir masa haline gelmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sigma, Stibadium, Hıristiyan, tasvir, masa

# Sigma (Horseshoe) Shaped Dinner Tables from Pagan to Christianity

**Abstract:** Stibadium or sigma is a semi-circular couch and a dining arrangement used for outdoor and indoor banquets at dinner parties in ancient Rome. A sigma (horseshoe), semicircular or circular shaped table or tables are placed in the middle of this couch. Sigma-shaped tables were frequently used in the depictions of funeral meal scenes in the Christian catacombs in Rome and also in Christian figurative art between the 6th and 13th century. Besides the figurative art, sigma-shaped tables, made of wood or stone, were discovered in situ in churches. Sigma-shaped tables which were used for dining arrangement depending on entertainment in the ancient period had a religious identity in Christian figurative art and they became a table where religious symbols are depicted from the scenes of Last Supper in which Jesus was present.

**Keywords:** Sigma, Stibadium, Christian, depiction, table

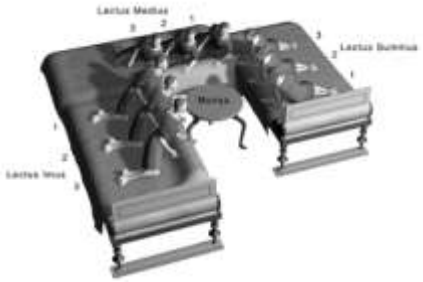
## Giriş

Antik Yunan'da yemek ve sonrasında şarap içme olmak üzere iki bölümden oluşan şölenler (symposion); sosyalleşmek, eğlenmek, sohbet etmek amaçlı düzenlenmişlerdir. Şölen sırasında davetlilerin klineler üzerinde uzanarak, önlerinde bulunan alçak seviyedeki masalarda yer alan yiyecekleri ve hizmetliler tarafından sunulan içecekleri tükettikleri hem yazılı kaynaklardan hem de tasvir sanatı örneklerinden anlaşılmaktadır.



Görsel 1. Yunan Vazosu, Şölen sahnesi (https://arxaia-ellinika.blogspot.com)

Romalılarda öncelikle triclinium adı verilen farklı formlarda olabilen bir masanın Yunan harfi Pi formunda üç tarafında ayrı oturma gruplarında misafirlerin yer aldığı bir yemek yeme düzeni vardır.



Görsel 2. Roma dönemi triclinium (http://people.uwm.edu)

Cumhuriyet döneminin sonunda Roma'da yuvarlak masalar kullanılmaya başlanmış, İmparatorluk döneminde klineler masanın bir tarafında yarım daire formunda birleştirilmiştir. Bu düzen Stibadium olarak adlandırılmıştır. Stibadium açık alanda, farklı amaçlarla kullanılan yarım daire planlı divanı; Sigma ise Roma İmparatorluk döneminin başlangıcından beri yemek kültürü içinde yerini alan, büyük "C" formlu, sekiz kişiyi alabilen yemek divanını tanımlar. Stibadium, M.Ö. 1. yüzyıldan itibaren Sigma ile eşanlamlı kullanılmıştır. (Kroll & Mittelhaus, s. 2481; Nußbaum, 1961, s. 23; Neumeister, 1991, ss. 170-183; Amedick, 1993, ss. 179-192).



Görsel 3. Roma dönemi stibadium (Dobbert, 1891, Fig. 25)

Yahudilerde Hellenistik-Roma dünyasındaki masa formlarını tercih etmişlerdir. Filistin ve çevresinde dini törenlerde yuvarlak ve yarı yuvarlak genellemesi içinde sigma/at nalı formlu tablaya sahip altar masalarının kullanıldığı kabul edilir. Evlerde oturarak, bayramlarda ve ortak yemek organizasyonlarında ise uzanarak yemek yenmiş, masada uzanarak yemek Antik dünyada olduğu gibi özgürlüğün-bağımsızlığın sembolü olarak kabul edilmiştir. Uzanarak yemek yeme İbrani peygamberlerinden Amos tarafından feminen bir özellik olarak red edilsede gelenek haline gelmiştir (Nußbaum, 1961, s. 19.22; Beer, 1912, s. 188 vd.).

İsa'nın yaşadığı dönemde ve havarileriyle yemek yediği masa ile ilk yüzyıllarda yapılan kiliselerin Şükran Ayini'nde kullanılan masanın, yuvarlak ya da sigma formlu olduğu kabul edilir (Nußbaum, 1961, s. 19). Yeni Ahit'te de yemek davetlerinde uzanarak yeme alışkanlığı aktarılır. İlgili bölümlerde uzanmak ile aynı anlama gelen kelimeler kullanılmıştır. İsa'nın öldürülmeden önce havarileriyle yediği yemekte de uzanarak yeme alışkanlığı söz konusudur. Yemek divanından ise bir kere bahsedilir. İsa havarilerine Kudüs'e girdiklerinde su testisi taşıyan bir adamın karşılarına çıkacağını, adamın havarilere yemek divanı olan evinin üst katını Fısıh yemeğini yiyecekleri yer olarak göstereceğini söyler. Burada söz konusu olan sigma formlu bir divan olmalıdır (Luka, Bap.14:10).

Sigma formlu tablaya sahip masalar tarihi kaynaklarda, arkeolojik kazı ve yüzey araştırmalarında da belirlenmektedir. Hıristiyanlar yaşadıkları dönemin diğer insanları gibi 6.yüzyıla kadar aynı ya da benzer mobilyaları kullanmışlardır. Şükran Ayini için bir araya gelinen evlerde de ayin, mevcut masalarda yapılmıştır. Hıristiyanların sayısı artınca tek masa ve divan yerine büyük bir odada/mekânda birden fazla sigma formlu masa ve divan etrafında yer alan inananlar şeklinde bir gelişme söz konusudur. İsa'nın eti ve kanının ekmek ve şaraba dönüşüm töreninin gerçekleştirildiği masa/altar bu düzenlemede özel olan yerini almıştır. Orta Bizans dönemi manastırlarının yemekhanelerinde yer alan sigma formlu masalarda bu gelişimin bir uzantısı olarak kabul edilir (Strzygowski, 1909, s. 75 Abb. 6).

Kutsal Toprakları 8.-11. yüzyıllar arasında ziyaret eden hacılar, kutsal yerlerde Hıristiyanlığın ilk yüzyıllarında tercih edilen yuvarlak ve yarım yuvarlak formlu masaların, bu yüzyıllarda yapılmış kopyalarının kullanıldığını görmüşlerdir. Aynı yüzyıllarda bu formlara sahip altarlar, Kıptiler tarafından da kullanılmaktadır (Nußbaum, 1961, s. 36; Wessel, 1966, 116; Kirsch & Klauser, 1950, s. 343)

Mısır kiliselerinde dikdörtgen formlu altarların yanı sıra bazı kiliselerin bema alanında in situ bulunan ve bugün hala kullanılan sigma formlu altar tablaları bulunmaktadır (Wessel, 1966, s. 116; Kirsch & Klauser, 1950, s. 343). Ahşap ya da taştan kare planlı bir destek üzerinde yer alan sigma formlu tablaların

yuvarlatılmış kenarı doğuya apsise, karşısındaki düz kenarı ise batıya naosa yönlendirilmiştir. Tablanın üzerinde yükseldiği destek, bazen tablayla aynı ölçülerde olup, masa tek bir kütle haline gelmiş; bazen de destek küçük ölçülerde tutulup merkezine yerleştirildiği tablanın kenarları dışa taşmıştır. Tablaların orta bölümü derinleştirilmiş, bu bölüme kıyasla yüksekte kalan kenarları ise geniş bir şeritten oluşan çerçeveye alınmıştır (Nußbaum, 1965, s. 111).

Sigma formlu tablalar O. Nußbaum tarafından iki gruba ayrılır (Nußbaum, 1961, s. 32.38. Abb. 2). Bunlardan "A Tipi" olarak adlandırılan tablalarda, tablanın orta bölümü derinleştirilmiş ve bu bölüme kıyasla yüksekte kalan geniş bezemesiz bir çerçeveyle sınırlandırılmıştır. "B Tipi"nde ise tablanın çerçevesi sade olmayıp dilimli bir bezemeye sahiptir (Budde, 1987, Abb. 44; Cramer, 1959, s. 72 Abb. 67; Nußbaum, 1961, s. 19.37.133 Katalog 37-43; Sodini & Kolokotsas, 1984, s. 195 vd. s. 216 vd. Fig. 164-166, 178 Pl. 73a.c-d; 74i, 85c; Soteriou, 1929, ss. 234-235 Eix. 68; Ulbert, 1978, s. 50 Nr. 86, s. 62 vd. Abb. 25 Taf. 7a; Ulbert, 1980, s. 559 vd. Abb. 1-2).
E. Chalkia ise sigma formlu tablaları diğer formlara sahip tablalarla birlikte, bezemelerine göre farklı gruplara ayırır. "A Tipi"ne kenarlarında figürlü bezemeye sahip farklı formlardaki tablalar girer. O. Nußbaum'un "B Tipi" E. Chalkia'da da aynı özelliklere sahiptir. E. Chalkia'nın "C Tipi", O. Nußbaum'un "A Tipi"dir. "D Tipi" ise sadece sigma formlu tablalardır (Chalkia, 1991, A Tipi 28-33 Fig. 1-9; B Tipi 34-41 Fig. 10-21; C Tipi 42-45 Fig. 22-24; D Tipi 45-47 Fig. 25-28).

Erken Hıristiyanlık-Bizans Dönemi'ne ait sigma formlu tablaların bazılarının kenar çerçeveleri sadedir, bazıları ise sütun ve inci dizisinden oluşan kemerli bir düzenlemeye sahiptir (Nußbaum 1965, 111; Ulbert 1978, 50 Nr. 86 62 vd. Abb. 25 Taf. 7a). Geneli mermerden Theodosius Dönemi'ne (379-395) tarihlendirilen bazı sigma formlu tablaların kenarlarında ise kabartma tekniğinde deniz ve içinde yaşayanları konu alan sahneler yer alır (Dresken-Weiland 1991, Kat. K.A4-5.15.D3.G2.K1.P1-2.SP11Taf. 1,2;37,68;40-44,74-78;45,80;51,92;62,113;63,115;68-69,127-128).

**Sigma Formlu Masaya Sahip Yemek Tasvirleri**

Lahitlerde 2.yüzyıl ortalarından başlayıp, 3.yüzyıl sonu-4.yüzyıl başlarında yoğun olarak, özellikle de lahit kapaklarında yer alan sigma formlu bir masada yemek yeme sahnesi; ölenin hayattayken karşılaştığı zorluklar sonrasındaki sakin ve huzurlu yaşamın, ölümden sonraki mutluluğun, huzurun sembolü olarak kabul edilmiştir. Hıristiyanlar ise sigma formlu bir masada yemek yemeyi, Son Akşam Yemeği kökenli bir Şükran Ayini sahnesi olarak Constantinus Öncesi dönemde (200-311/13) az sayıdaki lahitte uygulamışlardır. Constantinus dönemiyle (311/13-337/61) birlikte tasvirlerde bu konuya yer verilmeyişi, sahnenin karakteristik Hıristiyan konuları içinde

yer almadığı şeklinde yorumlanmıştır (Dölger, 1943, s. 503 vdd.; Koch, 2000, s. 24 vd.).

Stibadium, Hıristiyanlar tarafından ilk olarak katakomplarda ve lahitlerde cenaze şöleni sahnelerinde kullanılmış görünmektedir. Katakomplarda geneli 3.yüzyıl sonu-4.yüzyıl başına tarihlendirilen bu sahnelerde stibadium divanına oturarak ya da uzanarak yemek yiyenler ile bunlara hizmet eden figürler yer alır. Divanın önünde üç ayaklı yuvarlak tablalı masa, tabaklarda ise genellikle İsa'yı sembolize eden balık ya da ekmek bulunmaktadır.



Görsel 4. Kallistus Katakombu, Ölü yemeği sahnesi (Wilpert, 1913, Taf. 15,2)

Sigma formlu tablalar, aynı forma sahip oturma grubuyla Hıristiyan Tasvir Sanatı'nda konusu Son Akşam Yemeği olan 6.-13. yüzyıllar arasına tarihlendirilen minyatür, mozaik, duvar resmi ya da ahşap kapı kanatları üzerinde sıkça kullanılmıştır (Åkerström-Hougen, 1974, Fig. 61.74; Dalgıç, 2015, 23 Fig. 7; Dobbert, 1891, s. 182; Dunbabin, 2010, ss. 56-59 Fig. 27-28; Garrucci, 1897, Taf. 401,13.16;442.444; Nußbaum, 1961, s. 25; Şahin &Yastı, 2011, 12; Wilpert, 1903, s. 48 vd. Taf. 15,1-2;27,2;41,2-3;57;62;65,3;133,1-3;157,1-2;184; van der Meer & Mohrmann, 1959, s. 134 Abb. 61.106.426; Wessel, 1964, ss. 10-11.22-23.50-53.56.63-64).



Görsel 5. Ravenna, Nuovo Aziz Apollinaris Kilisesi, Son akşam yemeği sahnesi (Dobbert, 1981, Fig. 19)

**Sigma Formlu Masaların İşlevleri ve Tarihlendirilmesi**

Sigma formlu tablalar Antik dönemde hem sivil hem de dini yapılarda yer almış, genellikle evlerde yemek masası, ölü kültünde ise kurban masası olarak kullanılmıştır. Hıristiyanlar tarafından her iki işlev de alınarak kullanılmıştır. İsa'nın ölmeden önce havarileriyle yemek yediği sivil karakterdeki masa, kilisede Şükran Ayini'nin yapıldığı dini karakterdeki Hıristiyan altarına dönüşmüştür. Nekropol, mezar odası ve mezar şapellerinin içindeki sigma formlu tablalar, genel anlamda ölü yemeğinin yendiği masalarda kullanılmıştır. Özelde ise sigma formlu tablaya sahip masalar, martirlerin inancı yüzünden şehit edildikleri yeri sembolize ettiği kabul edilerek *"mensae martyrum"* şeklinde adlandırılmış ve anma törenlerinde kullanılmışlardır. Bunlar üzerinde daha sonra Şükran Ayini de yapılabilmiştir (Nußbaum, 1961, s. 29; Ulbert, 1980, s. 565). Sigma formlu tablaya sahip masalar ayrıca kiliselerin bema bölümünün kuzey ve güneyindeki yan odalar ya da kiliselere bitişik ek yapılar da Prothesis masası; kiliseye getirilen yağ, şarap gibi hediyelerin üzerine konduğu masa; hac merkezlerinde hacıların hediye ve adaklarını koydukları masa; vaftiz teknesi olarak kullanılmıştır (Soteriou, 1929, s. 102 ss. 233-236; Nußbaum, 1965, s. 113; Ulbert, 1978, s. 64; Ulbert, 1980, s. 559.565). Bazı tablalar ikinci kullanımlarında genellikle mezar taşı ya da mezar kapağı olmuşlardır (Cramer, 1959, s. 72 Abb. 67; Ulbert, 1978, s. 64). Kıptiler 8. yüzyıldan başlayarak yazıtlı ve figürlü sigma formlu tablaları mezar taşı olarak kullanmışlar, aynı gelenek Araplar tarafından 13. yüzyılda da devam ettirilmiştir (Nußbaum, 1961, s. 29). Şam'da ise sigma formlu tablalar 12. ve 16. yüzyıllara ait yapıların duvar kaplamasında kullanılmışlardır (Koch, 2009, s. 101. 104. Abb. 10).

Tablaların kenarlarında ya da ortasındaki alanda yer alan geometrik ya da figürlü bezemeler, masanın işlevi hakkında kesin bilgiler sunmamaktadır. Dinî konulara yer veren bir masa tablası bir Hıristiyanın evinde ya da bir kiliseye ek olarak yapılmış bina veya mekânda kullanılmış olabileceği gibi, neutral ya da pagan konulara yer veren tablalara sahip masalarda estetik nedenler ya da değerli oldukları için kiliselerde yer almıştır (Orlandos, 1958, ss. 485-486, Abb. 445-447; Dresken-Weiland, 1991, s. 258 vd.)**.** Sigma formlu altar tablalarının geneli 5.-6.yüzyıl arasına, Suriyeli örnekler 5. ve 6. yüzyıl ikinci yarısına, Mısır'dakiler 6.-10. yüzyıl arasına, Anadolulu bir örnek ise Erken Hıristiyanlık-Bizans Dönemi'ne tarihlendirilir (Ulbert, 1978, s. 64; Ulbert, 1980, s. 565; Koch, 2009, ss. 104-105; Nußbaum, 1965, s. 113; Parman, 2002, s. 148 Lev. 72,91).

**Sonuç**

Antik Roma'daki açık alanda, farklı amaçlarla kullanılan yarım daire planlı divanı tanımlayan sofra düzenlemesi Stibadium/Sigma, ortasında yer alan sigma (at nalı) formlu masasıyla Hıristiyanlar tarafındanda kullanılmıştır. Roma dünyasındaki sivil ve dini işlevleriyle birlikte alınan bu düzendeki sigma formlu masaya Hıristiyanlar tarafından farklı işlevlerinin yanı sıra dini bir

kimlik verilmiş, özellikle İsa'nın da bulunduğu Son Akşam Yemeği sahnelerinde üzerinde dini sembollerin yer aldığı bir masa haline gelmiş, kiliselerde ise bu yemeğin sembolleri ekmek ve şarabın İsa'nın eti ve kanına dönüşümünün gerçekleştiği Şükran Ayini'nin yapıldığı masa olarak kullanılmıştır.

## Kaynakça


Åkerström-Hougen, G. (1974). The Calendar and Hunting Mosaics of the Villa of the Falconer in Argos: A Study in Early Byzantine Iconography. Stockholm: Svenska Institutet i Athen

Amedick, R. (1993). Stibadia in Herculaneum und Pompeji, In Ercolano 1738-1988: 250 anni di ricerca archeologica. Atti del Convegno internazionale (pp. 179-192). Ravello-Ercolano-Napoli-Pompei.

Beer, G. (1912). Pesachim: Die Mischna II. Giessen.

Budde, L. (1987). St. Pantaleon von Aphrodisias in Kilikien. Recklinghausen.

Chalkia, E. (1991) Le mense paleocristiane. Tipologia e funzioni dele mense secondaria nel culto paleocristiano. Cittá del Vaticano: Pontificio Istituto di Archeologia Cristiana.

Cramer, M. (1959). Das christlich-koptische Ägypten Einst und Heute Eine Orientierung. Wiesbaden; Otto Harssowitz.

Dalgıç, Ö. (2015). The Triumph of Dionysos in Constantinople: A Late Fifth-Century Mosaic in Context, *DOP* 69, 15-47.

Dobbert, E. (1891). Das Abendmahl Christi in der bildenden Kunst bis gegen Schluß des 14. Jh. *Repertorium für Kunstwissenschaft* 14, 175-203.

Dölger, F.J. (1943). Ichtys. Die Fisch-Denkmäler in der frühchristlichen Plastik, Malerei und Kleinkunst V. Aschendorff.

Dresken-Weiland, J. (1991). Reliefierte Tischplatten aus Theodosianischer Zeit. Studi di antichità cristiana 43. Vatican City.

Dunbabin, K.M.D. (2010). The Roman banquet: images of conviviality. Cambridge.

Garrucci, R. (1879). Storia della arte cristiana 5. Sarcofagi ossia sculture cimiteriali, Prato.

Kirsch, J.P. & Klauser, Th. (1950). "Altar III (christlich)", *RAC* I, 334-354.

Koch, G. (2009). "Einige Zeugnisse Frühchristlicher Zeit in Damaskus", *KölnJb* 42, 101-127.

Koch, G. (2000). Frühchristliche Sarkophage. (HdArch 6). München

Kroll, W. & Mittelhaus, K. (1929). Paulys Real-Encyclopädie 3. 2481. Stuttgart: J. B. Metzler.

van der Meer, F. & Mohrmann, Chr. (1959). Bildatlas der frühchristliche Welt. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

Neumeister, Ch. (1991). Das antike Rom: München: Beck.

Nußbaum, O. (1961). Zum Problem der runden und sigmaförmigen Altarplatten. *Jahrbuch für Antike und Christentum* 4, 18-43.

Nußbaum, O. (1965) Der Standort des Liturgien am christlichen Altar vor dem Jahre 1000. Bonn.

Orlandos, A. K. (1958). He xylostegos palaiochristianike basilike tes mesogeiakes lekanes. Athenai.

Parman, E. (2002). Ortaçağda Bizans Dönemi'nde Frigya (Phrygia) ve Bölge Müzelerindeki Bizans Taş Eserleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sodini, J. P. & Kolokotsas, K. (1984). Aliki, II: La basilique double, Paris: Ecole française d'Athènes; Diffusion de Boccard.

Soteriou, G. A. (1929). Αἱ παλαιοχριστιανικαί βασιλικαί τῆς Ἑλλάδος, *Arch. Ephemeris,* 161-248.

Stryzgowski, J. (1909) Der sigmaförmige Tisch und der älteste Typus des Refektoriums, *Wörter und Sachen* 1, 70-80.

Şahin, H. & Yastı, M.N. (2011). Hatay Konuşan Mozaikler. Hatay: Hatay Valiliği Yayın No: 8.

Ulbert, Th. (1978). Frühchristliche Basiliken mit Doppelapsiden auf der iberischen Halbinsel, Berlin.

Ulbert, Th. (1980). Zwei sigmaförmige Mensaplatten aus Syrien, *JbAC* Ergbd. 8, 559-565.

Wessel, K. (1964). Abendmahl und Apostelkommunion. Recklinghausen.

Wessel, K. (1966). "Altar", *RBK* I, 111-120.

Wilpert, J. (1903). Malerein der Katakomben Roms. Freiburg.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Ekim Devrimi'nin Türk Eğlence ve Kültür Hayatı Üzerindeki Etkisi: Göçmen Ruslar

Hilal KARAVAR ÖZ, Akdeniz Üniversitesi

e-mail: hilaloz@akdeniz.edu.tr

**Özet:** 1917 Ekim Devriminin ardından Çarlık Rusya'sının yıkılmasıyla birlikte Rus göçmenler kendilerine vize veren iki ülkeden biri olan Osmanlı Devleti'ne sığındı. Beyaz Rus ordusuyla birlikte kaçan çoğunluğu aristokrasi sınıfına mensup Ruslar, parasız olarak İstanbul'a akın etti. Bu sayı kimi kaynaklara göre 200.000 civarına ulaştı. Mülteciler Türkiye'de 1929 yılına kadar kalmış olmalarına rağmen İstanbul'un kültür ve eğlence yaşamını etkilediler. Örneğin İstanbul'da serbest dolaşımına izin verilmeden önce karantina altına alınan Rusların saçları kesildi. Kadınlar, saçsız başlarını örtmek için ellerinde bulunan her türlü renkli kumaşı kullandılar. Bu saç türü ve örtü modeli kısa sürede İstanbul'da moda oldu. Ayrıca İstanbullu için plaj modasını Rus göçmenler getirdiler. Fülürye'nin adı Rusların telaffuzuyla Florya'ya dönüştü. Bunlara ek olarak göçmenlerle birlikte Beyoğlu yeni bir görünüm kazanmaya başladı. Lokanta, konser, bar, kabare ve kumarhane işleri Rusların eline geçti. Rus kadınları kumarı tombalayla çiftetelliyi ise balalayka ile takviye ettiler. Yine İstanbul'a pasta kültürünü yaydılar.

**Anahtar Kelimeler:** Devrim, Göç, Eğlence, Kültür

# The Influence of October Revolution on Turkish Entertainment and Culture Life: Immigrant Russians

**Abstract:** Following the fall of the Tsarist Russia in the 1917 October Revolution, the Russian immigrants took refuge in the Ottoman Empire, one of the two countries that gave visas to them. The Russians, who belonged to the aristocracy class, who fled together with the white Russian army, flocked to Istanbul free of charge. This number has reached some 200,000 according to some sources. Although the refugees remain in Turkey until 1929, they affect Istanbul's cultural and entertainment life. For example, the Russians, who were quarantined before being granted free circulation in Istanbul, had their hair cut off. Women used all kinds of colored fabrics found in their hands to cover their hairless heads. This hair type and cover model was short fashion in Istanbul and short hair and colorful cover fashion. In addition, Russian immigrants brought beach fashion to Istanbul. The name of the Fülürye was transformed into Florya with the pronunciation of the Russians. In addition to these, Beyoglu started to gain a new appearance with the immigrants. Restaurants, concerts, bars, cabarets and casinos were handed over to the Russians. Russian women are fortune-telling, and bilinguals are fortified with balalaika. They brought cake culture to Istanbul.

**Keywords:** Revolution, migration, entertainment, culture

**Giriş**

Beyaz Rus göçmenler Türkiye'ye üç dalga halinde gelmişlerdir. 1919'da Türkiye'ye sığınan kentsoylular hem mallarını hem de canlarını kurtarmayı başarmıştır. 1920 yılı ilkbaharında çoğunluğunu Beyaz Rus ordusu subaylarından oluşan ikinci dalga ve son olarak da 1920 sonbaharında en büyük dalgayı oluşturan subaydan ere, sanatçıdan işçiye uzanan kadınlı erkekli on binlerce insan Türkiye'ye ulaşmayı başarmıştır(Deleon,1996). İstanbul'a 1918 yılında başlayan Rus mülteci akınının en büyüğü 1920 yılında olmuştur. Rus, Fransız ve İngiliz bayraklarını taşıyan 126 gemi 23 Kasım 1920'de Moda açıklarına demir atmıştır. Gemilerde mürettebatı haricinde 145.693 kişi bulunmaktadır. İstanbul'a gelen bu göçmenler arasında yeterli belgelere ve maddi güce sahip olanlar Avrupa'ya geçmiştir (Web 1).Gelen göçmenlerin nerelere yerleştirileceği, gemiden ayrılmak için kime izin verilip verilmeyeceği gibi konuları muzaffer devlet sıfatıyla İstanbul'u işgal eden İtilaf Devletleri belirlemiştir. İtilaf Devletlerinin, Türklere ve göçmen Ruslara kötü davranışları iki halkın birbirine sempati duymasına neden olmuştur (Kaplan,2017).

Ocak 1920'de Rus göçmenlerle dolu üç vapur Kilyos açıklarında batma tehlikesi geçirdiğinde Türk gemiciler sayesinde herkes kurtarılmıştır (Deleon,1996). 1923 yılında Rus mültecilerin iş bulabilmesi için bir yardımlaşma cemiyeti kurulmuştur. Beyaz Ruslar İstanbul'a çok zor şartlar altıda gelmiş olmalarına rağmen hayata tutunmak için hiçbir işten kaçmamışlardır. Mali şartları yerinde olan bazı göçmenler Büyükdere ve Kanlıca sırtlarında araziler kiralayarak mandıracılık yapmıştır. Fakir olanlarsa çiçekçilikten, garsonluğa, tombalacılıktan eğlence sektörüne tüm alanlarda iş seçmeden çalışmışlardır (Bakar, 2012).

Ocak 1921-Nisan 1922 arasında on binlerce göçmen için Hilal-i Ahmer (Kızılay) Cemiyeti "halk çorbası" kampanyasını başlatmış, Fransız Kadınlar Birliği ve Cenevre Kızılhaç'ının destekleriyle günde 600-700 kase çorba dağıtmıştır. Yaşlılara, çocuklara ve hastalara yemek dağıtımında öncelik tanınmıştır. 1921 kışında ise "battaniye kampanyası" başlatılarak binlerce Beyaz Rus'a battaniye dağıtılmıştır. Kızılay, Beyaz Ruslara Türkiye'de kaldıkları süre boyunca maddi yardım sağlamış, sağlık sorunlarını ise "fon"lar oluşturarak çözmeye çalışmıştır (Deleon, 1996). Yanında Rus Rublesi getirebilenler de umduklarını bulamamışlardır. Çünkü 1920 yılının Aralık ayında 160 Romanov rublesi 1 liraya satılırken birkaç gün sonra 142 ruble 1 lira etmeye başlamıştır. Rus parasındaki bu değer kaybı neticesinde Rusya'da emlak ve eşyasını satabilen Rus mültecilerin zaman içinde özel eşyalarını satmaya başlamışlardır (Bakar, 2012).

**Beyaz Rusların İstanbul Moda, Eğlence ve Kültür Hayatına Etkileri**

1919 yılının ilkbaharında gelen Ruslar zenginlerden oluşuyordu. Maddi imkânları yerinde olduğundan bir odaya yüz-yüz elli lira vererek ev kiralarında artışa neden olmuşlardır. Eğlenmeyi yaşam tarzı haline getirmiş olan bu asilzadeler paralarını hesapsızca harcayarak İstanbul piyasasını etkilemişlerdir (Bakar, 2012). 1920 yılında Ruslar gece eğlenceleri için kendilerine özel sinemalar, tiyatrolar, barlar açmışlardır. Pera'da açtıkları kulüplere giriş için on şilin verilirken şampanyanın şişesi ise elli şilindir. Ruslara ait yerlerde kadın garsonların hizmet vermesi o gün için görülmüş bir olay değildir. Kadın garsonlar İstanbul için bir ilktir(Bakar, 2012). İstanbul'a gelen Beyaz Ruslar, marangoz, duvarcı ustası, oto tamircisi, dadı, sekreter, şoförlük meslekleri yanında gece kulüpleri işletenler, vestiyer, varyete dansçıları ve şarkıcılar, ressam, balıkçılık, eczane kalfalığı gibi bulabildikleri her işte çalışmışlardır (Deleon, 1996). Hatta İstanbul'daki ilk bale okulu Lydia Krassa Arzumanova tarafından kurulmuş, ilk gösterilerini 1931 yılında gerçekleştirmiştir (Deleon,1996).

Rus lokanta ve barlarında çalışan özellikle sarışın ve beyaz tenli kadınlara, Rusçada iyi, hoş, güzel anlamına gelen "Haraşo" adı takılmıştır. Rus kahvehaneleri, pastaneleri ve barlarında çalışan bu haroşalar nedeniyle birçok Türk erkeği Rus eğlence hayatının cazibesine karşı koyamamış, en sadık müşteriler arasında ilk sırayı almıştır (Bakar,2012).

Vapurlarla gelen Rus göçmenler, İstanbul'a ayak basmalarına izin verilmeden önce karantina altına alınmışlar, saçları bit tehlikesine karşı kökünden kesilmiştir. Saçsız başlarını ellerine geçen rengarenk örtülerle bağlayan Rus kadınların kısa saçları ve başa bağlanan tülbentleri İstanbul kadınları arasında moda olmuştur (Toprak,2017). Avrupa görmüş Beyaz Rus aristokrat kadınlar kendileriyle birlikte son modayı beraberlerinde getirmişler, terzilik veya kalfalık yapanlar İstanbul hanımları arasında rağbet görmüşler, İstanbul'da "Rus başı" modasını başlatmışladır. Ayrıca "takma ben" modasını yayanlar ve dantelli ipek mendillere parfüm damlatma modasını icat edenler de Beyaz Ruslar olmuştur (Deleon, 1996).

1920'lerin ortasında Beyaz Ordunun İstanbul'a yerleşen subayları şoförlük yapmaya başlamıştır. Bu şoförler tüm bar, kabare, pavyonları bilmeleri ve şoförlükte usta olmaları sebepleriyle kısa sürede Beyoğlu'nun gözdesi olmuşlardır. İstanbul'da kurulan Rus Şoförler Kulübü, aldığı üyelik aidatıyla işsiz kalan şoförlere aylık bağlamış, hastaların masraflarını karşılamış, otomobili bozulup da parasal gücü olmayanlara tamirci bulmuş hatta benzin aldığı bile olmuştur (Deleon,1996).

**Pastane:** Mütareke döneminde İstanbul'da pastane açan ve işletenler Rus göçmenler olmuştur. Artık İstanbul'un zengin tabakası muhallebici yerine pastaneleri tercih etmeye başlamış, İstanbul'a göçmenler tarafından pasta zevki aşılanmıştır (Toprak,2017). Noçiose Pastanesi, İstiklal Caddesinde bulunan ve Rus asilzadeleri ve konteslerin garsonluk yaptığı, general ve albayların ise vestiyerde çalıştıkları bir pastaneydi (Kasimova,2011). Petrograd ve Moskova pastaneleri Rusların geleneksel paskalya çörekleri (kuliç) ile meşhur olmuştur (Deleon, 1996). Petrograd'ın anasonlu taze çavdar ekmeği, hafif haşlanıp bardağa kırılan yumurta,

tereyağı ve gravyer peyniri ile yapılan kahvaltısı, küçük kulplu cam bardaklara konulan çay eşliğinde servis edilmiştir. Bu özelliğiyle hem Ruslar için hem de İstanbullular arasında gözde olmuş Cuma günleri yer bulmak mümkün olmamıştır(Deleon,1996).

**Çiçekçi:** Rus mülteciler, İstanbul'a ilk geldiklerinde ellerindekileri satarak geçimlerini sağlamaya çalışmışlardır. Örneğin Prenses Lobanov, çok değerli olan kürkünü Büyükada'daki pazarda satarken diğer bir Rus Prensesi Çarikofska, yedi sekiz bin değerindeki incilerden yapılmış gerdanlığını iki bin beş yüz liraya elinden çıkartmak zorunda kalmıştır. Rus subaylarsa, Yeni Cami civarında askeri nişanlarını bile satmak zorunda kalmışlardır(Bakar, 2012). Daha sonraları ise küçük sepetler ve sandıkları içinde özellikle Beyoğlu ve Galata'da sigara, kibrit, çikolata ve çiçek satıcılığına başlayan Rus göçmen kızları Grand Rue de Pera'yı mesken tutmuştur. Genellikle İtilaf Devleti askerlerinin ve yerli erkeklerin aşırı ve ısrarcı bakışlarından korunmak için çiçekleriyle Cite de Pera'ya sığınmışlardır ki bugünkü "Çiçek Pasajı" adını Pera sitesinin avlusunda çiçek satan kızlardan almıştır (Bakar,2012). Sonraki zamanlarda burada çiçekçi dükkanları açılmıştır. Bunların en ünlüsü "Rus Çiçekçi Milinski"nin dükkanıdır (Kasimova, 2011).

**Restoranlar:** 1921 yılında Rus asıllı Yuri Karpoviç tarafından açılan ilk restoran "Bon Gout" adında olup Rus ve Fransız yemekleri servis etmekteydi. Ayrıca "Medved" adlı restoranda ise garsonluk hizmetlerini her Rus işletmesinde olduğu gibi yalnızca Rus kızlar yapmıştır."Garden Bar" adlı işletmede ise üniformalı Rus generali bekçi olarak kapıda durmaktayken, menekşeleri masalara dizenler ise Rus kontesleriydi (Kasimova,2011).Tepebaşı Kışlık Bahçesi denilen yerde ilk kez açılan Garden Bar, başlangıçta bir bar olmasına rağmen sonradan her akşam 10-12 arası program yapan bir mekân halini almıştır. Dünyaca ünlü Rus balet sanatçılarının gösteri yaptığı bu yer, daha çok gösterinin ardından Rus kızları ile dans etme olanağı bulmaları nedeni ile Türk erkekleri için önem kazanmıştır(Web 2).

Lokanta ve barlarda çalışan Rus kızlar İstanbul'da büyük sükse yapmış, İngiliz, Fransız ve İtalyan askerleri kızları tavlama yarışına girmiştir. Ayrıca neşeli, rahat tavırlı ve güzel Rus kızları Türk erkeklerinin akıllarını başlarından almış, İstanbul'da boşanmalar hızla artmıştır.

**Plaj:** İstanbullu tarafından Fülürye olarak bilinen semt Rus şivesinden dolayı Florya adını almış, o dönemde Beyaz Ruslarla özdeşleşmiş bir ilçedir. İstanbul için Florya, fülürye kuşunu dinlemek için gidilen ve kaynak sularından içilen bir semtti. (Toprak,2017). Beyaz Ruslardan önce İstanbul'un Müslüman ve Hıristiyan yerleşikleri açık denize girme ya da güneşlenme kültürüne sahip değildiler. Beyaz Rus kadınları sayesinde Türk erkekleri plajı keşfetmiştir. Kısaca İstanbulluları deniz ve plajla Ruslar tanıştırmıştır (Bakar,2012).Zira Fülürye'de denize giren yarı çıplak Rus kızları sayesinde İstanbul'da deniz banyosu ilk önce göz banyosu olarak başlamıştır (Toprak, 2017).

**Tombala:** Göçmen Rusların tombala oynattığı ile ilgili ilk haberler Aralık 1920 yılı itibariyle gazetelerde yer almaya başlamıştır. Rus mültecilerin fakir çocukları yararına oynatılan tombala oyununda çeşitli oyuncaklar, piyano, bisiklet gibi

ödüller verilmiştir. Gazetelere konuyla ilgili verilen reklamlarda çekilişlerin Rus kızları tarafından yapılacağı özellikle belirtilmiştir. Zira Rus kadınlarının güzellikleri ve zarafeti İstanbul erkeklerini etkisi altına almıştır. Bu sebepten 1921 yılı itibariyle tombala oyunu büyük bir hızla İstanbul kahvelerinde yayılmaya başladı. Tombala oyunu hakkında 1921 yılında Şeyhülislamlık makamına yazılan bir dilekçede, tombalanın kumar olduğu, İslam dinine aykırı olduğu ve fakir insanların paralarını bu oyunda kaybettikleri üzerine bir değerlendirme sunulmuştur. Tombala o derecede salgın halini almıştı ki Ahmet Hamdi Bey tarafında "Tombalacılarla Mücadele Cemiyeti" kurulmuştur. Dernek, kahvehaneleri dolaşarak tombala oynatılmaması için sahipleri tehdit edilmiş, Rus kadınlarına gözdağı verilmiş ve camilerde tombalanın dinen caiz olmadığı yönünde vaazlar verdirmiştir.Tüm bu faaliyetler neticesinde İstanbul'da tombala oyunun önüne büyük ölçüde set çekilse de hamamböceği yarışı adıyla yeni bir bahis türemiştir (Bakar, 2012).

Tombalayla beraber bazı meskenlerde fuhuş yapıldığı göze çarpmaya başlamıştır. Rus kadınların müşteri tipleri ile ilgili dört zampara tipi çizen Sılayef, Osmanlı erkeğinin İngiliz, Fransız ve Yunan erkeğinden farklı olarak Rus kadınana değil çevresine utangaç ve umursamaz olarak baktığını yazmıştır. Yazdığı şiirinde ise aslında durumu özetlemektedir "Şu Rus bayana bakın hele… Uzanmış gidiyor kuyrukta zevk… Korkarım sonu, bir kötü dram… Dörtlü ilişki kolay değildir pek…" dese de (Hiçyılmaz,1989). 1922 yılında Polis Müdiriyeti Ahlak zabıtası tarafından hazırlanan istatistiğe göre İstanbul'da 2.754 fahişe bulunmaktadır. Bu kişilerin yalnızca 176 kişisi Ruslardan oluşmaktadır. Yani Beyaz Rusların çok büyük bir kısmı bir işte çalışarak ekmek paralarını kazanma yolunu seçmiştir (Bakar, 2012). 1923 yılında çok sayıda Türk kadının imzaladığı dilekçede, Rus kadınlarının cazibeleriyle kocalarını ve evlatlarını etkilediği, İngilizler hesabına casusluk yaptıklarını ve Türklerin elindeki servetleri sömürdüklerini belirterek "*Asırlardan beri Rus ordularının yapamadıkları tahribatı bir iki senede Rus kadınlarının yaptıklarını ve yapmaya devam ettiklerini"* belirterek yetkili mercilere suç duyurusunda bulunmuşlardır. Kamuoyunda bu konuyla ilgili tartışmalar yaşanmıştır. İkdam gazetesinde Ahmet Cevdet Bey, suçu Rus kadınları üzerine atmanın hatalı bir yaklaşım olduğuna değinerek Türk erkeklerini kabahatli bulmuştur. Türk kadınlarının verdiği dilekçeyi haksız bulan Beyaz Rusların ileri gelenleri, bütün Rus kadınlarının fahişelikle suçlanmasını misafirperverlik gördükleri Türklere yakıştıramadıklarını beyan ederek fuhuş ve ahlaksızlığı Rus kadınlarıyla özdeşleştirmenin haksızlık olduğunu dile getirmişlerdir (Bakar, 2012). Ek olarak Beyaz Rus ordusunun peşine takılan genelev kadınlarının büyük kısmı Kiev ve Odesa'dan gelmiş, Beyoğlu'nun arka sokaklarını kokainle tanıştırmışlardır (Deleon, 1996).

1925 yazına kadar göreceli olarak Rus göçmenler rahat bir yaşama kavuşmuş, Rus uzmanlar mahalli idarelerde işe alınmaya başlamışlardır. Ancak 1926 yılında Ankara Hükümeti, yabancı işçi rekabeti karşısında Türk işçisini korumak amacıyla yabancı ülke vatandaşlarının ticari hayatlarıyla ilgili kısıtlamalar getirmiştir. 1 Ağustos 1927 itibariyle Rus göçmenlerden ya Türk vatandaşlığına geçmeleri ya da ülkeyi terk etmeleri istenmiştir. Bunun üzerine Rus dernekleri Fransa ve diğer

Avrupa ülkeleri ile iletişime geçerek Rus göçmenlerin kabulünü istemişlerdir[1] (Kaplan, 2017).

## Sonuç

Rusya'da meydana gelen Ekim Devriminin ardından 1918-1920 yılları arasında Osmanlı İmparatorluğuna ciddi bir Rus göçü gelmiştir. 1919'da Türkiye'ye sığınan kentsoylular hem mallarını hem de canlarını kurtarmayı başarmıştır. 1920 yılı ilkbaharında çoğunluğunu Beyaz Rus ordusu subaylarından oluşan ikinci dalga ve son olaraksa 1920 sonbaharında en büyük dalgayı oluşturan subaydan ere, sanatçıdan işçiye uzanan kadınlı erkekli on binlerce insan Türkiye'ye ulaşmayı başarmıştır. Aslında 1920'de 145.000-150.000 kişi olan Rus göçmenlerin sayısı Nisan 1921'de 120.000'e, Ağustos 1921'de 65.777 kişiye düşmüştür. Bu kişilerin 28.760'ı askeri kamplarda kalanlardı. Kasım 1921'de ise 34.000 kişiye inmiştir. Türkiye'de 1923 yılında 10.000 Rus göçmen kalmış, 1926'da ise sayı 4.000-5.000 civarına düşmüştür. 1919 yılının ilkbaharında gelen Ruslar zenginlerden oluşuyordu. Maddi imkânları yerinde olduğundan bir odaya yüz-yüz elli lira vererek ev kiralarında artışa neden olmuşlardır. Eğlenmeyi yaşam tarzı haline getirmiş olan bu asilzadeler paralarını hesapsızca harcayarak İstanbul piyasasını etkilemişlerdir. Rus lokanta ve barlarında çalışan özellikle sarışın ve beyaz tenli kadınlara, Rusçada iyi, hoş, güzel anlamına gelen "Haraşo" adı takılmıştır. Rus kahvehaneleri, pastaneleri ve barlarında çalışan bu haroşalar nedeniyle birçok Türk erkeği Rus eğlence hayatının cazibesine karşı koyamamış, en sadık müşteriler arasında ilk sırayı almıştır. Mütareke döneminde İstanbul'da pastane açan ve işletenler Rus göçmenler olmuştur. Artık İstanbul'un zengin tabakası muhallebici yerine pastaneleri tercih etmeye başlamış, İstanbul'a göçmenler tarafından pasta zevki aşılanmıştır. Küçük sepetler ve sandıkları içinde özellikle Beyoğlu ve Galata'da sigara, kibrit, çikolata ve çiçek satıcılığına başlayan Rus göçmen kızları Grand Rue de Pera'yı mesken tutmuştur. Genellikle İtilaf Devleti askerlerinin ve yerli erkeklerin aşırı ve ısrarcı bakışlarından korunmak için çiçekleriyle Cite de Pera'ya sığınmışlardır ki bugünkü "Çiçek Pasajı" adını Pera sitesinin avlusunda çiçek satan kızlardan almıştır. İstanbullu tarafından Fülürye olarak bilinen semt Rus şivesinden dolayı Florya adını almış, o dönemde Beyaz Ruslarla özdeşleşmiş bir ilçedir. Nitekim plaj kültürünü Türkiye'ye tanıtan yine Beyaz Ruslar olmuştur.

[1]Aslında 1920'de 145.000-150.000 kişi olan Rus göçmenlerin sayısı Nisan 1921'de 120.000'e, Ağustos 1921'de 65.777 kişiye düşmüştür. Bu kişilerin 28.760'ı askeri kamplarda kalanlardı. Kasım 1921'de ise 34.000 kişiye inmiştir. Türkiye'de 1923 yılında 10.000 Rus göçmen kalmış, 1926'da ise sayı 4.000-5.000 civarına düşmüştür.

**Kaynakça**


Bakar, B. (2012).*Esir Şehrin Misafirleri: Beyaz Ruslar.* İstanbul, Tarihçi Kitabevi.

Deleon J. (1996). *Beyoğlu'nda Beyaz Ruslar.* İstanbul.

Kaplan K. (2017).*Beyaz Rus Mültecilerin Gözünden Milli Mücadele ve Ankara Hükümeti ile Olan İlişkileri.* Tarih İncelemeleri Dergisi 32 (2).

Kasimova İ. (2011). *Pera'da Beyaz Ruslar.* İstanbul.

Toprak, Z. (2018). *Türkiye'de Yeni Hayat İnkılap ve Travma 1908-1928.* İstanbul, Doğan Kitap.

Web 1: Svetlena Uturgauri. *Beyaz Ruslar ve Kemalist Türkiye.*http://ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/UTURGAURİ-Svetlana-BEYAZ-RUSLAR-VE-KEMALİST-TÜRKİYE.pd, erişim tarihi 16.04.2018.

Web 2: Tülay Alim Baran. Mütareke Döneminde İstanbul'daki Rus Mültecilerin Yaşamı. http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-64-65-66/mutareke-doneminde-istanbuldaki-rus-multei, erişim tarihi 10.05.2018.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Kültürel Okuryazarlık Becerisinin Türkçe Öğretim Süreci İle İlişkilendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Mazhar BAL, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: balmazhar@gmail.com

**Özet:** Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında farklı kültürlerden (Suriye, Afganistan, Pakistan, Rusya vb.) öğrenciler olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin çoğunun, kültürel okuryazarlık becerisini öğretim süreciyle ilişkilendirmede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2018), öğrencilerin Türkçe konusunda eksikliklerini, zamanın yetmemesini, öğretmen eğitimindeki eksiklikleri, kültürel okuryazarlıkla ilgili bilgi sahibi olmamayı göstermişlerdir. Kültürel okuryazarlık becerini geliştirebildiğini düşünen öğretmenler ise bunu hoşgörülü davranarak, Türkçeyi öğreterek, öğrenciyle etkili iletişim kurarak, farklılıkları ön plana çıkartarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin çoğunun kültürel okuryazarlığın Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yeri konusunda bile bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin programda yer alan temel becerilerinden kültürel okuryazarlık ilgili bilgi sahibi olması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle kültürel okuryazarlığın öğretim süreciyle ilişkilendirilmesine yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği söylenebilir.
**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretim süreci, Kültürel okuryazarlık, Kültürel farkındalık.

# Teachers' Views on the Relationship between Cultural Literacy Skills and Turkish Language Teaching Process

**Abstract:** The study was designed as a case study of qualitative research methods. Participants are Turkish language teachers. It was determined that teachers had students from different cultures (Syria, Afghanistan, Pakistan, Russia etc.). Semi-structured interview form was used as data collection tool. Data were analyzed by content analysis. Based on the findings of the study, it was concluded that most of the teachers were inadequate to relate the cultural literacy skills with the teaching process. The reason for this was showed to the Turkish Language Curriculum (2018), the time is not enough, deficiencies in teacher training, teachers have information related to cultural literacy. Teachers who think that they can improve cultural literacy skills have stated that they have done this by being tolerant, by teaching Turkish language, by communicating effectively with the student and by bringing differences to the forefront. In the study, it was determined that most of the teachers were not even informed about the place of cultural literacy in the Turkish Language Curriculum. In this sense, it is thought that Turkish language teachers should have knowledge about cultural literacy from the basic skills in the program. In particular, it can be said that practical in-service trainings should be given to relate cultural literacy with the teaching process.

**Keywords:** Turkish language teaching process, Cultural literacy, Cultural awareness.

## Giriş

21. yüzyılın şartlarının eğitime yansıması birtakım becerileri ortaya çıkarmıştır. Bu becerilerden birisi de kültürel okuryazarlıktır. Kültürel okuryazarlık, insanların iletişim kurarken dolaylı ve üstü kapalı anlatımlar oluşturabilmesi için gerek duyduğu bir beceridir (Gordon, 2018). Buradaki örtük anlatımlarla ifade edilmek istenenin kültüre özgü yapılar olduğu bilinmektedir. Bu anlam bağlantılarıyla bilgi sahibi olunarak farklı kültürler arasında iletişim gerçekleştirilebilir ve eğitimde amaca ulaşılabilir (Arvizu ve Saravia-Shore, 2017). Kültürel okuryazarlık kavramını ilk defa ortaya koyan Hirsch (1988) de konuşulan şeyi anlamak için konuşulanla ilgili gerekli ön bilginin olması gerektiğini belirtir. Bu açıdan gerek eğitimde sosyal adaleti gerekse etkili bir sınıf ortamı yaratmak için kültürel okuryazarlığın önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) da kültürel okuryazarlığa önem verildiği dikkat çekmektedir. 2017 yılıyla birlikte uygulanmaya başlayan programda kültürel okuryazarlık temel yetkinlikler bölümünde programın genelini etkileyen bir bakış açısı ile sunulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle aktarılmaya çalışılan kültürel okuryazarlık, kültürlerarası ilişkilere ve kişilerarası iletişime önem vermektedir.

Türkiye'deki alanyazına bakıldığında Türkçe dersi dışında kültürel okuryazarlıkla ilgili çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Türkçe dersi ile kültürel okuryazarlığı ilişkilendiren çalışmalara ise rastlanılmamıştır. Bu sebeple Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu beceriye önemli bir yetkinlik olarak yer verilmesine rağmen öğretim sürecine katkıda bulunabilecek akademik çalışmaların eksik kaldığı düşünülmektedir. Bu çalışma ile Türkçe dersi ile kültürel okuryazarlığı ilişkilendirmeye yönelik Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecindeki durumları ve yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sayede kültürel okuryazarlığı Türkçe dersiyle ilişkilendiren uygulamalı çalışmalar için de alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

Türkçe öğretmenleri kültürel okuryazarlığı nasıl algılamaktadır?

Türkçe öğretmenleri kültürel okuryazarlığı öğretim süreciyle nasıl ilişkilendirmektedir?

Türkçe öğretmenleri kültürel okuryazarlığı öğretim süreciyle ilişkilendirmede ne gibi sorunlar yaşamaktadır?

## Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında en az üç farklı kültürden (Suriye, Afganistan, Pakistan, Rusya vb.) öğrenci olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt doğrultusunda toplam 40 öğretmen (22 kadın, 18 erkek) ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Bulgular bölümünde katılımcılardan alıntı yapılırken etik unsurlar gereği takma isimler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geçerlik ve güvenirlik öncesi altı sorudan oluşmaktaydı. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrası soru sayısı dört olmuştur. Sorular, kültürel okuryazarlık algısı, kültürel okuryazarlık eğitimini gerçekleştirebilme durumu, kültürel okuryazarlık eğitiminin gerçekleştirilme şekli, kültürel okuryazarlık eğitimini gerçekleştirirken yaşanan sorunları belirlemeye yöneliktir. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Güvenirliği arttırmak için veriler bir nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Analizler programda gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar, bir alan uzmanıyla eş zamanlı gerçekleştirilmiştir ve kodlama tutarlılığı %85 (Miles ve Huberman, 1994) düzeyinde bulunmuştur. Çalışmanın geçerliğini arttırmak için farklı kültürlerden öğrencilerin yer aldığı sınıf ortamını deneyimleyen Türkçe öğretmenleri seçilerek çalışmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

## Bulgular ve Tartışma

Bu bölüm araştırma sorularından hareketle oluşturulmuştur. İlk olarak öğretmenlerin kültürel okuryazarlık algılarına, ikinci bölümde Türkçe öğretim süreciyle kültürel okuryazarlığı ilişkilendirebilmelerine yönelik düşüncelerine, son olarak Türkçe öğretim süreciyle kültürel okuryazarlık becerisini ilişkilendirememe sebeplerine yer verilmiştir.

İlk araştırma sorusuyla ilgili olarak Türkçe öğretmenleri, kültürel okuryazarlığa ilişkin var olan bilgilerini ifade etmişlerdir. Tablo 1'de öğretmenlerin kültürel okuryazarlık algısına yönelik içerik analizi bulguları yer almaktadır.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Kültürel Okuryazarlık Algısı**

| **Kategori** | **Kod** | ***f*** |
|---|---|---|
| Yetersizlik | Kültürel okuryazarlığı açıklayamama | 16 |
| İletişim | Anlaşılmak | 6 |
| | Öğrencinin anlayacağı dilde konuşmak | 4 |
| | Farklı kültürlerin diliyle konuşabilmek | 2 |
| Okuryazarlık düzeyi | Öğrencilerin kültürlerini iyi bilmek | 8 |
| Üst düzey düşünme | Problem çözme ile ilişkilendirme | 1 |
| Bireysel öğrenme | Öğrenme farklılıkları | 1 |
| Sınıf mevcudu | Öğrenci sayısı | 1 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmenlerin kültürel okuryazarlık algıları değişkenlik göstermektedir. Belirtilen görüşlere bakıldığında sıklık değeri açısından en yüksek kategori yetersizliktir. Öğretmenlerin kültürel okuryazarlık ile ilgili yetersiz bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kültürel okuryazarlık ile ilgili bu bilgi eksikliği aşağıda örneklendirilmiştir:

"*Kültürel okuryazarlık ile ilgili sağlıklı bilgiye sahip değilim. Bu kavramın ne olduğunu ve bunun sınıf içinde nasıl uygulandığını bilmiyorum.*" (Öğretmen R.).

Yukarıdaki görüşün yanı sıra beş farklı kategoriye daha ulaşılmıştır. Bu kategoriler içerisinde yetersizlikten sonra iletişim, okuryazarlık düzeyi en çok tekrar edenlerdir. En az tekrar edenler ise üst düzey düşünme, bireysel öğrenme ve sınıf mevcududur. Bu kategorilerle ilgili birer öğretmen görüş bildirmiştir. Bu görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"*Farklı kültürlerden öğrencilerin yaşadıkları problemleri sınıfta konuşmalarıdır.*" (Öğretmen Y.).

"*Eksiklikleri tespit ederek seviye grupları oluşturmaktır. İhtiyaç duyulan alanlarda farklı yöntem ve materyal kullanmaktır.*" (Öğretmen N.).

"*Sınıfımda farklı kültürlerden öğrenci sayısı çoksa bu eğitim olur.*" (Öğretmen Ö.).

Yukarıdaki açıklamalardan ve Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere kültürel okuryazarlığa yönelik öğretmenlerin net bir fikir sahibi olmadığı söylenebilir. Öte yandan öğretmen görüşlerinden "farklılık" kavramının kültürel okuryazarlığı açıklamak için anahtar kelime olarak kullanılması ise farkındalıklarının çok da düşük olmadığını göstermektedir. Türkçe öğretim süreciyle kültürel okuryazarlığı nasıl ilişkilendirdikleri ile ilgili görüşler de bu bulguyu desteklemektedir. Tablo 2'de öğretmenlerin Türkçe öğretim süreciyle kültürel okuryazarlığı nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik içerik analizi sonucu yer almaktadır.

**Tablo 2. Türkçe Öğretim Sürecinde Kültürel Okuryazarlık**

| **Kategori** | **Kod** | ***f*** |
|---|---|---|
| Eğitsel | Türkçe öğretmek | 12 |
| | Bireysel becerileri öne çıkarmak | 4 |
| | Öğrencinin ana diliyle iletişim kurmak | 3 |
| | Türk kültürünü öğretmek | 3 |
| | Oyunlaştırma | 2 |
| | Farklı kültürlere uygun içerik | 2 |
| | Sosyal faaliyet ve dil duyarlılığı | 1 |
| Sosyal | Hoşgörü | 16 |
| | Bireysel ilgi | 3 |
| | Sosyal adalet | 2 |
| | Evrensel değerlere bağlılık | 2 |
| | Şarkılarla iletişim ortamı | 1 |

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere iki farklı kategoriye ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kültürel okuryazarlığı dersle ilişkilendirme konusunda eğitsel ve sosyal açıdan yaklaştıkları görülmektedir. En çok eğitsel yöne ağırlık vererek gerçekleştirmektedirler. Eğitsel kategorisi altında öğretmenler, kültürel okuryazarlığı Türkçe öğreterek yaptıklarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu kategoriye yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

"*Ben onlara görsellerden yararlanarak okuma, yazma öğretimi yaptırdım. Hem Türkçeyi güzel öğreniyorlar hem de okuma ve yazmayı iyi öğreniyorlar.*" (Öğretmen A.).

Öğretmen A'nın örnek görüşünden anlaşılacağı üzere bu kategori altında öğretmenler, kültürel okuryazarlığı doğrudan Türkçe dersi temel dil becerileri ile ilişkilendirmiştir. Bu bakış açısının kültürel

okuryazarlığı yansıtmadığı düşünülmektedir. Tablo 2'de sadece iki öğretmenin kültürel okuryazarlığı karşıladığı düşünülen bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Farklı kültürlere uygun içerik kategorisi altında görüşlerini ifade eden öğretmenlerden birisi bu süreci nasıl gerçekleştirdiğini şu şekilde açıklamıştır:

"*Onların ilgilerine, alakalarına uygun, onların derse dikkatlerini çekecek etkinlikler yaparak verimli bir ders metodu işlemeye çalışıyorum. Bunu yaparken de her birinin kültürüne göre içeriği ayarlıyorum.*" (Öğretmen V.).

Yukarıda yer alan öğretmen görüşü ve diğer eğitsel kategorisi altındaki görüşlerin bir diğer kategori olan "sosyal" ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitsel kategori daha çok pedagojik içerikli yaklaşımlarla; sosyal kategori ise psiko-sosyal içerikle desteklenmiştir. Tablo 2'de görüleceği üzere sosyal kategorisi altında sıklık değeri en yüksek kod, hoşgörüdür. Bu kategori altında yer alan diğer kodların tamamının ortak özelliği ise öğrenciye uygun bir sosyal ortam sağlama düşüncesine hizmet etmektedir.

Son olarak öğretmenler, Türkçe dersiyle kültürel okuryazarlığı neden ilişkilendirmediklerine ilişkin birtakım engellerle karşılaştıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Tablo 3'te bu engellere yönelik içerik analizi sonucu görülmektedir.

**Tablo 3. Türkçe Öğretim Sürecini Kültürel Okuryazarlıkla İlişkilendirmenin Önündeki Engeller**

| **Kategori** | **Kod** | ***f*** |
|---|---|---|
| Öğrenci | Türkçe kullanım yetersizliği | 36 |
| | Çoğunluğa göre davranma | 4 |
| | Hoşgörüsüzlük | 4 |
| | Yaş farkı | 1 |
| | Hazırbulunuşluğunun yetersizliği | 1 |
| Mevzuat | Öğretim programı | 19 |
| | Eğitim sistemi | 10 |
| | Zaman ve program eksikliği | 8 |

| | | |
|---|---|---|
| Öğretmen | Öğretmen eğitimindeki eksiklikler | 15 |
| | Öğrencinin kültürünü bilmeme | 7 |
| | Etnomerkezci yaklaşımla | 3 |
| Fiziksel ortam | Fiziksel imkânsızlıklar | 8 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenler sırasıyla öğrencileri, mevzuatı, kendilerini ve fiziksel ortamı kültürel okuryazarlığın önünde engel olarak görmektedir. Öğretmenler, öğrencilerle ilgili engellere yönelik şunları ifade etmiştir:

"*Öğrenciler orta düzeyin biraz yukarısında Türkçe biliyor.*" (Öğretmen MY.).

"*Öğrencilerimi ancak susturabiliyorum. Kültürel okuryazarlıkla ilgili yapacağım işlere yeterli durumda değiller.*" (Öğretmen M.).

"*Özellikle Suriyeli öğrencilerin yaşlarının büyük olması diğer öğrencilerin yaşlarının küçük olması, büyük öğrencilerin fiziksel anlamda güç gösterisinde bulunması sorunlara sebep olmaktadır.*" (Öğretmen H.).

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler, doğrudan öğrencilere sorumluluk yükleyici bir tavır içerisinde öğretim sürecini gerçekleştirmektedir. Benzer durum mevzuat kategorisi altındaki kodlarda da kendini göstermektedir. Öğretmenler, kültürel okuryazarlığı ilişkilendirememenin önünde engel olarak özelde öğretim programını ve genelde de eğitim sistemini sorumlu tutmuştur. Bunlara karşın kendilerinden kaynaklanan eksiklikler ile ilgili görüşlerde ise şunları belirtmişlerdir:

*"…; çünkü dillerini bilmediğim için iletişim kuramıyorum."* (Öğretmen O.)

*"…; bizlerin de kültürel okuryazarlığı geliştirmek için bir eğitim ortamı oluşturacak şekilde yeterli donanıma sahip olarak yetiştirilmediğimizi düşünüyorum."* (Öğretmen F.).

Görüldüğü üzere öğretmenler kendileriyle ilgili durum söz konusu olduğunda savunmacı bir tutum sergilemektedir. Engel olarak kendilerine yönelik öz eleştiri yapmak yerine dillerinin farklı olmasını ve öğretmen eğitimini eleştirmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin kültürel okuryazarlık becerisini öğretim süreciyle ilişkilendirebilmelerine yönelik durumlarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin kültürel okuryazarlık algıları, kültürel okuryazarlığı öğretim süreciyle nasıl ilişkilendirdikleri, Türkçe öğretim sürecine kültürel okuryazarlığı ilişkilendirebilmenin önündeki engeller belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunun kültürel okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Oysaki kültürel okuryazarlık, Eylül, 2017 ile birlikte uygulamakta oldukları Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temel becerileri arasında öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi gereken bir beceridir. Programda yer almasına rağmen öğretmenlerin çoğu bilgi sahibi değildir.

Bilgi sahibi olan öğretmenlerin çoğu ise kültürel okuryazarlığı, iletişim olarak algılamaktadır. İletişimden kasıtlarının ise sadece öğretim sürecinin gereklerinin (etkinlikler, metinler vb.) yerine getirilmesidir. Bu açıdan öğretmenlerin çoğunun kültürel okuryazarlığı, tek tip eğitim sisteminin gereklerini yerine getirmek olarak gördükleri söylenebilir. Yapılan çalışmalarda bu tip eğitim sisteminin eleştiri yeteneğinin gelişimini engellediğini; saldırganlığı ve duyarsızlığı arttırdığı (Parekh, 2001); gerçeklikten uzaklaştırarak toplumsal becerilerin gelişmesini engellediği (Lücke, Kostova ve Roth,2014) belirlenmiştir. Cooper, Wilson-Stark, Peterson, O'roark ve Pennington (2008)'a göre kültürel farklılıkları dikkate alan eğitim, sosyal uyumsuzluğu ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaktadır.

Öğretmenlerin, öğretim süreciyle kültürel okuryazarlığı bütünleştirme konusundaki görüşlerine bakıldığında genel olarak olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında farklı kültürlerin dikkate alınarak gerçekleştirildiği benzer çalışmalarla (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Polat, 2009) da desteklenmektedir.

Türkçe öğretim sürecinde kültürel okuryazarlığın gereklerini yerine getirmeyle ilgili bulgulara göre öğretmenlerin çoğu etkileşim ve hoşgörüyü merkeze alarak süreci yönettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum onların her ne kadar kültürel okuryazarlık hakkında yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmasalar da yapılması gereken hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bu bakış açısı kültürel okuryazarlığı tam olarak karşılamasa da alanyazındaki farklı çalışmalar

(Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield ve Stephan, 2001; Bennett,2001; Bohn ve Sleeter, 2000; Brown, 2007; Villegas ve Lucas, 2002) tarafından desteklenmektedir.

Öğretmenlerin ikinci sıklık oranı en yüksek görüşü ise kültürel okuryazarlığı, Türkçe öğreterek gerçekleştirdikleri yönündedir. Bu görüşün öğretim programını merkeze aldıkları etnomerkezci bakış açısının bir sonucu olduğu söylenebilir. Bunlar dışında da öğretmenler değişik açılardan kültürel okuryazarlık becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu görüşler incelendiğinde kültürel okuryazarlığın sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı kaldığı görülecektir. Sleeter (2001) da kendi çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Ona göre öğretmenler, sınıf içi geleneksel yöntemlerle kültürel okuryazarlığın gereklerini yerine getirmeye çalışmaktan öteye geçemediklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çoğunun kültürel okuryazarlık hakkında net olarak bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Buna rağmen öğretim süreciyle kültürel okuryazarlığı ilişkilendirme gayretleri dikkat çekmektedir; fakat birtakım sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara rağmen istekli olmalarına dair sonuçlar Ezer, Millet ve Patkin (2006)'in çalışması tarafından da desteklenmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara bakıldığında genel olarak bir sebebe bağlama eğiliminde oldukları dikkat çekmektedir. Bu sebeplerin içerisinde en dikkat çekeni ise eğitim sistemi ve öğretim programının engel olduğu ile ilgili görüşlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin yetersiz kalabileceği kabul edilebilir; ama öğretmenler öğretim sürecini zenginleştirme konusunda özgürdür. Dersin amaçlarına bağlı kalmak kaydıyla öğretim sürecinin tüm unsurlarını yeniden tasarlayabilir ya da öğretim sürecini istediği gibi zenginleştirebilirler. Bunu gerçekleştirememelerinin sebebi ise öğretmen eğitiminden kaynaklanan eksiklikler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yetersizliği konusunda benzer sonuçlara Başarır, Sarı ve Çetin (2014), Arslan ve Yiğit (2016)'in çalışmalarında da ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Kültürel okuryazarlık algısının öğretmenler tarafından doğru anlaşılabilmesi ve doğru uygulanabilmesi için kültürel okuryazarlığın alan olarak oturması gerekmektedir. Bu konuda öncelikle Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) dâhil eden Milli Eğitim Bakanlığının; ardından üniversitelerin bilimsel çalışmalarını arttırması gerekmektedir.

Kültürel okuryazarlığı, Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirmede yaşanan sorunların ortadan kaldırılması için uygun öğretim sürecinin planlanması konusunda gerekli becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için lisans düzeyinde eğitim içeriklerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca hizmetiçi eğitimlerde kültürel okuryazarlığın öğretim süreciyle ilişkilendirilebilmesine yönelik içerikler sunulabilir.

Okullara yapılan teknolojik yatırımlarının kültürel okuryazarlık becerisi gibi alan gereksinimleri dikkate alınarak amaca dönük olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede Türkçe öğretim sürecine kültürel okuryazarlığı ilişkilendirmek, öğretmenler açısından daha kolay hale gelebilir.

**Kaynakça**


Arslan, S. ve Yigit, M. F. (2016). Investigation of the Impact of Emotional Intelligence Efficacy on Teachers' Multicultural Attitudes. *Journal of Education and Practice, 7(11*), 147-157.

Arvizu, S. F. ve Saravia-Shore, M. (2017). *Cross-cultural literacy: Ethnographies of communication in multiethnic classrooms*. Routledge, London.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J.W. ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan, 83(3)*, 196-203.

Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(2)*, 91-110.

Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research, 71(2)*, 171-217.

Bohn, A. P. ve Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan, 82(2*), 156-159.

Brown, M. R. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in school and clinic, 43(1)*, 57-62.

Cooper, S., Wilson-Stark, K., Peterson, D. B., O'roark, A. M. ve Pennington, G. (2008). Consulting competently in multicultural

contexts. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 60(2)*, 186-202.

Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Investigation of preservice teachers' perspectives on cultural diversity in terms of various demographic variables. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(1)*, 125-131.

Ezer, H., Millet, S. ve Patkin, D. (2006). Multicultural perspectives in the curricula of two colleges of education in Israel:'The curriculum is a cruel mirror of our society'. *Teachers and Teaching: theory and practice, 12(4),* 391-406.

Gordon, J. (2018). Reading from nowhere: assessed literary response, Practical Criticism and situated cultural literacy. *English in Education, 52(1),* 20-35.doı: 10.1080/04250494.2018.1414408

Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books.

Lücke, G., Kostova, T. ve Roth, K. (2014). Multiculturalism from a cognitive perspective: Patterns and implications. *Journal of International Business Studies, 45(2)*, 169-190.

Miles M. ve Huberman, M. (1994). *An Expanded Source Book Qualitative Data Analysis (2nd. Ed.)*. CA: Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu: Ankara.

Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities, 1(1)*, 109-115.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 1(1)*,154-164.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education, 52(2)*, 94-106.

Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of teacher education, 53(1)*, 20-32.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Penelope Fitzgerald: A "Triumph Over Old Age"

Yeşim Sultan AKBAY, Süleyman Demirel Üniversitesi
e-mail: yesimakbay@sdu.edu.tr

**Abstract:** The paper argues that old age in many cases is not an impediment to creating and productivity. On the contrary, because of the experience and knowledge gained at an advanced age, it becomes a privilege through creativity, which some writers managed to reach. There are a number of writers who wrote after 60, including Dinah Jefferies, and the American Laura Ingalls Wilder, and Harriet Doerr to name but a few. What makes Penelope Fitzgerald, who had always been the author but waited to be a writer until 60, distinctive from her contemporaries, is her elegance of style, the master of the mysterious, and deep insight into the secrets of human nature. Within 20 years she tried her hand in a variety of genres ranging from novels, letters, reviews, essays, short stories and a few poems. The concept of old age was discussed by many literary figures including the immortal Virginia Woolf. The idea of "old-body" was considered as a "late style" by the Palestinian born American Edward Said, who believed that a writer grows wiser with age and gains unique qualities. This is the case with Penelope Fitzgerald in that she had unique qualities evoking critical acclaim in the literary world, with her novels among "the 100 best novels".

**Keywoords:** Penelope Fitzgerald, old age, creativity, late-bloomer.

# Penelope Fitzgerald: "İhtiyarlık Üzerine Bir Zafer"

**Özet:** Mevcut makale, ihtiyarlığın birçok durumda yaratıcılığa ve üretkenliğe engel olmadığını savunmaktadır. Bunun aksine, ihtiyarlıkla birlikte edinilen deneyim ve bilgi birikimi yaratıcılıkla birlikte sadece bazı yazarların ulaşabildiği bir ayrıcalık haline gelmektedir. Altmış yaşından sonra yazmaya başlayan yazarlar arasında Dinah Jefferies, Laura Ingalls Wilder ve Harriet Doer'ı sayabiliriz. Hayatı boyunca hep yazan fakat yazar olmak için altmışını beklemiş olan Penelope Fitzgerald'ı çağdaşlarından farklı kılan stilindeki zarafeti, gizem sanatındaki ustalığı ve insan doğasının sırlarına dair derin bakışı olmuştur. Yirmi yıl zarfında roman, mektup, eleştiri, deneme, kısa öykü ve birkaç şiirden oluşan çeşitli türlerde eserlerkaleme almıştır. İhtiyarlık kavramı Virginia Woolf gibi ölümsüz edebi kişilerce ele alınmıştır ve hala günümüzde tartışılmaya devam edilmektedir. "İhtiyarlayan beden" fikrini "geç stil/tür/çeşit" kavramıyla ilişkilendirip adlandıran Edward Said, yazarların yaş aldıkça eşsiz nitelikler ve daha fazla bilgelik kazandıklarına inanmaktadır. Romanlarıyla "en iyi 100 roman" arasına girebilmiş, eşsiz nitelikleriyle edebiyat dünyasında eleştirel beğeni toplayan Penelope Fitzgerald için ise durum Edward Said'in savunduğu gibidir.

**Anahtar Kelimeler:** Penelope Fitzgerald, ihtiyarlık, yaratıcılık, gecikmiş yazarlar.

*"When a noble life has prepared old age, it is not decline that it reveals, but the first days of immortality."*

—Muriel Spark

*"To keep the heart unwrinkled, to be hopeful, kindly, cheerful, reverent—that is to triumph over old age."*

—Thomas Bailey Aldrich

The concept of old age has always been a stage of life to "*abhore*" rather than to "*adore*", to use Shakespeare's phrase. It has always been associated with such unpleasant symptoms as the decline of abilities, deterioration of health, the weakening of memory, which is not without the grain of truth. In the Encyclopædia Britannica "old age" is defined as "*the final stage of the normal life span*" (Britannica, 2003, p. 905). Nina Chen, in her article "The Meaning of Aging", asserts that

> some people believe being old is being sick and that you just cannot teach old dogs new tricks. Other people believe being old is having freedom, wisdom, and enjoyment (Chen, 2001).

However, over the past few decades, the concept has undergone a considerable change not only by literary critics but also by geriatricians. There have been a decent number of examples, refuting this ageless dictum.

There is a vast literature on the cognitive decline with age. It turns out that "*there is still considerable controversy about the age at which cognitive decline begins. This lack of consensus is unfortunate because the question is important for both practical and theoretical reasons*" (Salthouse, 2009, p. 1).Michael Ramscar (2014), previously an assistant professor in Psychology now a senior researcher in Linguistics, testifies that the general understanding of old age related with cognitive decline must be something to reconsider. He projects that

> As adults age, their performance on many psychometric tests changes systematically, a finding that is widely taken to reveal that cognitive information-processing capacities decline across adulthood. Contrary to this, we suggest that older adults' changing performance reflects memory search demands, which escalate as experience grows (Ramscar et al., 2014, p. 5).

Ramscar and his co-authors believe that aging

> may be nothing more than gaining more experience and then dealing with the consequences of having learned from that experience. To put it

> another way, you get slower when you're older because you're smarter (Hills, 2014).

They also add that "*as people get older, they gather more experiences, they learn more names for things, and they potentially better understand how the social and economic systems around them work*" (Hills, 2014)Thomas Hills, professor of Psychology at the University of Warwick, states that there are two mythologies about aging

> One represents the classic Disney view of old age, where our elders are the keepers of the wisdom—they are patient and slow, and almost always wiser than the young. The other is a more dystopian view, where older individuals are a bumbling citizenry of people whose minds shutdown often and at random (Hills, 2013).

He adds that "*one can think of this as a trade-off between wisdom and learning: older people appear to pay for their wisdom with a reduced ability to learn more*" (Hills, 2013). All these information show that the lack of consensus related to the cognitive decline with age is fraught with danger not only in medicine but also in the literary world.

Starting writing at the age of sixty and becoming famous at the age of eighty, Penelope Fitzgerald is a quintessential example of a late blooming writer. With the advantages of old age and her unique life experience, Penelope Fitzgerald wrote four biographical novels, four fiction novels, three autobiographies and a collection of essays and short stories. Hermione Lee, who wrote Fitzgerald's biography "*out of love and admiration*" (Lee, 2013, p. xxiii) believed that Penelope Fitzgerald

> was evasive and reserved, and gave a misleading impression in public of a mild, absent-minded old lady. She wrote in quiet voice, slipping unpredictable between comedy and darkness (Lee, 2013, p. xxiii).

Lee, emphasizing Fitzgerald's evasiveness, adds in a *Guardian* article of 3 April 2010 that Fitzgerald "*suggests to me a person at once harum-scarum and duty bound, distractible and resolute*" (Lee, 2010). The Palestinian born American literary critic, academic and political activist Edward Said, who examined literature in light of social and cultural politics, also commented on the issue of lateness in his posthumously published *On Late Style: Music and Literature Against the Grain* that

> both in art and in our general ideas about the passage of human life there is assumed to be a general abiding timeliness, by which I mean

> that what is appropriate to early life is not appropriate for later stages, and vice versa. You will recall, for example, the stern biblical observation that to everything there is a season and a time, to every purpose under the heaven, a time to be born, and a time to die, and so on (Said, 2007, p. 5).

Opposing this belief, Said argues that what people call those who are engaged in writing as "old bodies" due to aging and deformity, he considers to be a "late style". He believes that a writer grows wiser with age and gains unique qualities. Said is optimistic about this stage of life:

> we meet the accepted notion of age and wisdom in some last works that reflect a special maturity, a new spirit of reconciliation and serenity often expressed in terms of a miraculous transfiguration of common reality (Said, 2007, p. 6).

In his *Penelope Fitzgerald and the Consolation of Fiction* (2017), Christopher J. Knight focuses on the issue of late style as well. Similar to Said, he mentions the character of John of Gaunt in Shakespeare's historical play *Richard II* as a memorable example of greatness in late style. Although Shakespeare wrote the play in his early thirties he portrays the dying John of Gaunt as "*a man who has grown wise with age, a man alive to the values that not only accrete over a lifetime but that also seem to reach beyond the boundaries of a lifetime*" (Knight, 2007, p.1). Building his argument on the power of late style, Knight shows how Penelope Fitzgerald's lateness was perceived by the reading public. He quotes from Penelope Fitzgerald's 1990 talk at Oxford's Somerville College: "*I'm an old writer, who's never had one experience of being a young one—which I must regret*" (Knight, 2007, p. 2). Despite this lateness, Knight argues, her writing was welcomed by many.

> often being spoken of as one of the very finest novelists that Britain has produced in the late twentieth century or in any century. Julian Barnes once called her "the best living novelist"; Anita Brookner asserted that "no writer is more engaging than Penelope Fitzgerald"; Michael Dirda spoke of her "as one of the two or three finest English novelists of the 1990s"; Richard Eder called her "[t]he most European and least insular of contemporary British novelists, and to my mind the finest"; [...] Michael Hofmann, reading her last novel first, described the common experience of its readers when he wrote, "There are books that addict one to their authors. When *The Blue Flower* came out, I had to read all nine of Penelope Fitzgerald's other novels *subito* or even *stante pede*"; and Harriet Harvey-Wood argued that in Fitzgerald's readiness to explore "the relationship between body and soul" she surpassed the achievement of Jane Austen, to whom Fitzgerald (for reasons of her "social comedy and irony") has often been compared: "The comparison is just in many ways, but ultimately unsatisfactory, for she [Fitzgerald]

> had a metaphysical quality which is less apparent in Jane Austen" (Knight, 2007, pp.2-3).

It should be noted that among the late-bloomers there were a number contemporaries of Penelope Fitzgerald. Referred to as "*the late bloomer*" by *The Guardian* critic Joanna Briscoe (Briscoe, 2006), Mary Wesley published her first 'adult' novel when she was seventy. Called "Wild Mary" by her family, Wesley published 10 novels in twenty years, till her death. Interestingly, there is even a network of people who has now aimed to courage people that it is never too late to write. Called as *The Prime Writers*, the network constitutes of late-blooming members whose debut novels were published after they were forty. They introduce themselves as follows:

> Our group numbers more than 60, from all regions of the UK, and includes literary writers, writers of memoir, thrillers, romances, children's fiction, historical fiction… you name it. We've been shortlisted for prizes, selected for book clubs, appeared at festivals and events. We draw on a vast reservoir of life experience to inform our writing and help and support each other in our publishing adventures. We were (in many cases, still are) teachers, scientists, doctors, lawyers, journalists, parents, carers – but we come together to celebrate, not only our achievements as writers, but the lives we led to achieve that dream (The Prime Writers).

Of all the members, more than a half of them are women. Dinah Jefferies, who published at the age of 60, Vanessa Lafaye at 57, and Fleur Smithwick at 51 are but few of them. Dinah Jefferies' who published her debut novel *The Tea Planter's Wife* in 2015, describes herself as a late starter with the following words: "*I came to writing late. Sixty is pretty late! But I love finding little slices of history to weave a story around*" (The Prime Writers, "Dinah Jeffries"). Moreover, there is another literary community available on the internet called *Bloom*, who "*believes that the artistic journey is, and should be, as particular and unique as each one of us; that there is no prescribed beeline to literary achievement*" (Bloom Site, "About"). This literary group describes themselves as

> a literary site devoted to highlighting, profiling, reviewing, and interviewing authors whose first major work was published when they were age 40 or older. *Bloom* is also a community of artists and readers who believe that "late" is a relative term, not an absolute one, and who are interested in bringing to attention a wide variety of artistic paths—challenging any narrow, prevailing ideas about the pacing and timing of creative fruition. If someone is labelled a "late bloomer," the question *Bloom* poses is, *"Late" according to whom?* (Bloom Site, "About").

The community has included Penelope Fitzgerald among many other classical writers like George Eliot, Fanny Trollope, Kate Chopin and male writers like Mark Twain and Samuel Richardson.The *Bloom* critic Evelyn Somers, hailing Penelope Fitzgerald's talent at sixty, wrote in her "Penelope Fitzgerald: Outrunning 'Time's Winged Chariot'"review that

> Only in her third age was she able to unite the two halves of her strikingly divided experience and produce a body of fiction that depicts marginalized people with sympathy tempered by irony. In doing so, she was able to beat the substantial odds against woman not only debuting as a fiction writer at 60, but rising to the status of one of the "50 greatest British writers since 1945" (Bloom Site, 2013).

*Bloom* has interviewed and reviewed late-writers, mainly American, like P. S. Duffy, who published her debut novel *The Cartographer of No Man's Land* at 65, Carola Dibbell, who published *The Only Ones*, expressing her feelings of having debuted at 70 as follows:

> Here I am, having debuted *The Only Ones* at 70, a slow writer with who knows how many productive years ahead. Do I want to devote who knows how long to giving this old novel the life I dreamed of for it? Or do I want to leave it on the shelf and see what else happens instead? (Bloom Site, 2015).

Other American late-blooming women writers include Donna Baier Stein, publishing her *The Silver Baron's Wife* at 62. Laura Ingalls Wilder, publishing at 64, Harriet Doerr at 74, and Katherine Anne Porter at 72 (although she published her first short story at 60). The list follows with the New Zealand fiction-writer Barbara Anderson started publishing at 63, and the Canadian Ethel Wilson published at 60. Eleanor Doughty, a writer for the *Telegraph GoodLife,* in the full sense of the word, touches the point in her *The Telegraph* article/review on *Lifestyle:*

> In life there are various rites of passages, times that you stamp out as moments in which you become that little bit older, bolder and wiser. And, as we grow older, there might be a temptation to think that our best life's work and fun is behind us. Now, a new piece of research has found that the baby boomers are young at heart. Life doesn't end at 60 - actually, it begins (Doughty, 2015).

According to the research, "*life in Britain really begins at 60*" (Doughtey, 2015) as the report by Cigna Insurance Services states. The concept of "old age" changes from people to people belonging to different age groups. The report says:

> According to those under the age of 35, the word 'old' applies to those aged 61 and over. For those in their seventh decade, the concept of being 'old' doesn't begin until they are 77, only four years short of Britain's average life expectancy (Doughtey, 2015).

Additionally, when Virginia Woolf was 50 years old, in her *A Write's Diary,* on October 2, 1932, she optimistically remarks on the graces of aging:

> Odd how coming back here upsets my writing mood. Odder still how possessed I am with the feeling that now, aged 50, I'm just poised to shoot forth quite free straight and undeflected my bolts whatever they are. Therefore all this flitter flutter of weekly newspapers interests me not at all. These are the soul's changes. I don't believe in aging. I believe in forever altering one's aspect to the sun. Hence my optimism. And to alter now, cleanly and sanely, I want to shuffle off this loose living randomness: people; reviews; fame; all the glittering scales; and be withdrawn, and concentrated. So I shan't run about, just yet, buying clothes, seeing people (Woolf, 2003, pp. 181-182).

In her *Spectator* review about Saul Bellow's final novel *Ravelstein* titled "When I Am Old and Gay and Full of Sleep", Penelope Fitzgerald believes that "*old age, on the whole, is not a time to be recommended, but very old novelists are allowed to write about what they like*" (Fitzgerald, 2000, p. 43).Late-flowering women writers have their own valid reasons for their late starts. Yet, among the late-starters, Penelope Fitzgerald was different from the rest as night and day. Courtney Cook points out this difference:

> She never had a room of her own, she didn't have a dramatic mental illness or mid-life sexual crisis, she kept her day job, stayed married, raised well-adjusted children, was polite to passersby, and almost certainly used whatever pencil was at hand (Cook, 2015).

However, the first reviews on her first published books were far from favourable. Her editor Richard Garnett after her first novel *The Golden Child* (1977) claimed that "*she was not a real professional*" (Lee, 2013, p. 250).Her response was a sad one:

> It worried me terribly when you told me I was only an amateur writer and I asked myself, how many books do you have to write and how many semi-colons do you have to discard before you lose amateur status? (Lee, 2013, p. 250).

Her novel *TheBookshop* (1978) was shortlisted for the Booker Prize*, while it was still under review. The reviews were mainlyinsulting, emphasizes

*The Man Booker Prize was established in 1969. The winner receives £50,000 as well as the £2,500 awarded to each of the shortlisted authors. Both the winner and the shortlisted

Hermione Lee, her biographer: "*The Times (male) reviewer called it 'a harmless, conventional little anecdote, charming enough, well-tailored but uninvolving*" (Lee, 2013, p. 266). A Canadian reviewer of the *Toronto Globe and Mail* was "*puzzled over why on earth this novel should be shortlisted for 'the most important annual prize for fiction in Britain*" (Lee, 2013, p. 266). The *Guardian* reviewer Norman Shrapnel reviewed it as an irritating novel about "*really nasty people living in a really nice little coastal town*" (Lee, 2013, p. 266). Almost the majority of the literary society did not welcome the novel as a candidate for the prize. Her novel *Offshore*(1979), too, was shortlisted for the Booker Prize, only this time she was the winner of the £10,000 prize. Penelope Fitzgerald was, once again,unfairly treated by a number of literary critics. She was invited to the BBC *Book Programme* to talk about the Booker Prize, which was "*breathtakingly condescending and ill-judged*" (Lee, 2013, p. 277). Robert Robinson, the host of the programme, "*begins by proposing to everyone, including 'Mrs Fitzgerald', that 'the Booker judges had made the wrong choice' and 'the best book didn't win'*" (Lee, 2013, p. 277). She was mistreated to the extent that she wrote to a friend that she would never forget how the *Book Programme* made her feel.

The contemporary English literature generally dealt with social issues like violence, sex and gender discrimination. Far from the literary concerns of the era she lived in, Penelope Fitzgerald, in her novels, was more involved in the mysteries of human nature. Hers is more of a "silence" to the contemporary issues, turning towards the early-twentieth and even late-eighteenth century world both in England and overseas. When asked "*what made* [her] *start writing novels in* [her] *sixties*" by Lian Lu*, Penelope Fitzgerald replied "*I can't answer this question*" (Lu, 1999, pp. 282-283). Perhaps it was because she, with maturity, learned to be content with what she had in that state of her life.Penelope Fitzgerald's life "*crossed with wounds*" that "*cannot speak*" (Wood, 2014), impressed many readers to the point that her life as well as her books changed their lives. One of them is Courtney Cook, whose recollections of her

authors are guaranteed a worldwide readership plus an increase in book sales. (See: http://themanbookerprize.com/fiction).

* Lian Lu was a PhD student at the University of Glasgow, whose PhD dissertation was on Penelope Fitzgerald. Lian Lu made personal communications with Penelope Fitzgerald that she included in her thesis.

first acquaintance with Penelope Fitzgerald's life and works coincided with the period in her life when she "*was broody on the subjects of motherhood, creativity, and self-actualization, feeling like I was in some way fated to be on the wrong side of things*" (Cook, 2015). And Penelope Fitzgerald changed her whole life, lifting her "*from despair to determination*" (Cook, 2015).Cook explains her inspiration in her review in the following words:

> But on that day in 2000, in a small house that I couldn't afford in a country really far from home, I read about a writer who was, if A. S. Byatt was to be believed, "the best, possibly," and had become so on her husband's small income, and who had demonstrably not wasted her life raising three children and staying married during challenging times. Fitzgerald's story was both permission and company; it was okay if I too had to start late and move slowly as a writer. And with each new challenge that came to me after — financial hardship, war, the failure of a marriage — I could say to myself: Penelope Fitzgerald was here too (Cook, 2015).

Cook believes that the question of "reticence" concerning Penelope Fitzgerald's ambiguous answers to the literary media is related with the media itself, not the writer:

> When asked whether or not the "women's lot" had been one of the reasons for her late start, Fitzgerald replied, "Well, I don't know as it did, really. I feel I ought to know, but I don't" — which is about as good of an answer as the question deserves. Of course the "women's lot" was one of the reasons she had a late start as a writer. A better question might be, "how did she manage to survive her woman's lot and live to see her vocation fulfilled where so many women did not?" Or, "What is wrong with society that a mother cannot very easily make an earlier start?" Virginia Woolf might put it this way: if Shakespeare's sister had put down her mending, ignored the bit about poodles dancing and women acting, and gone on anyway instead of killing herself one winter's night, would we wonder why she was so late to the opening (Cook, 2015).

Or perhaps, as David P. Deavel states "*this author was a master of unsaid, the almost-said, and even the said-in-another-language*" (Deavel, 2016). In her interview with Lu, Penelope Fitzgerald tells that she imagines readers of her novels who "*are ready to listen to a quiet voice*" (Lu, 1999, p. 292). Hers, indeed, was a voice that was quiet and hidden. A devout reader of Penelope Fitzgerald, the owner of the literary blog *EmilyBooks* considers Penelope Fitzgerald as one of her literary heroines and states that she takes her as an inspiration before writing: "*when I've been angsting over how to begin an article or how to write something clearly, I've read one of her letters for inspiration*" (Emily Books, 2012). Another bookaholic, as she describes herself, the owner

of *Dovegreyreader* comments on Penelope Fitzgerald's old age by stating that: "*She is an old person keeping her imagination fresh by writing about youth. And she is, also, an old person thinking about the end of life and the prospect of death*" (Dovegreyreader, 2014).

Though not considered her juvenilia, when her first novel was published in her early sixties, she was praised for her style despite her old age. However, critics Dean Flower and Linda Henchey believe that this creative lateness has not happened miraculously. They are the outcomes of many years dating even as early as her childhood; for her "*later achievement—her unfailing comedy and wit, her artful concision, her compassion, moral rigor and narrative subtlety—have their origins in fiction written long before The Golden Child*" (Flower & Henchey, 2008, p. 48). Having been called a "late-blooming" woman writer, Penelope Fitzgerald is considered to have

> four motifs exist most prominently: the discourse of saintliness; portraits of femininity and youth (physical and metaphorical); natural elegance and reserve; and, dovetailing with Fitzgerald's formal economy, material modesty and personal thrift (Harzewski, 2007, p. 25).

Not only had these four motifs taken the attention of the reading public and critics, but also her serious and graceful style. By "serious" and "graceful", Tess Lewis argues, he means that "*it is her combination of seriousness and grace—both earthly and spiritual—that adds depth and complexity to her writing*" (Lewis, 2009, p. 153). James Wood, perhaps, summarizes her "*late-blooming*" optimally;

> Though Fitzgerald did not risk failure at thirty, she wasn't complete and unassailable at sixty-two, either. You can see her becoming a better writer as she aged—more serious and expansive, more confident and supple (Wood, 2014).

In his 2014 "The Victory of Penelope Fitzgerald" review, Alan Hollinghurst compares Penelope Fitzgerald to her contemporaries like Muriel Spark, Angus Wilson, and Anthony Burgess, who had published their debut novels long before Fitzgerald did. Hollinghurst adds that "*she made her debut at the age when others are going off or giving up, and after diffident beginnings rapidly emerged as an utterly distinctive talent, with no obvious debts to anybody*" (Hollinghurst, 2014). It is the many losses she had, believes Hollinghurst, that enables her to reach "*triumph of late productivity*" (Hollinghurst, 2014).

In conclusion, the fact that Penelope Fitzgerald was a prolific late-blooming writer with a touch of genius is appreciated in the majority of the positive reviews, articles, literary comments, criticism, and comprehensive biography of Hermione Lee. As Edward W. Said put forth, neither creativity nor prolificacy come with youth; moreover, neither aging body nor old appearance are defined with old age. This applies well when Penelope Fitzgerald and her creativity are of concern, thus making her a "creative" writer with an "*unprecedented voice*" despite her "*old age*". It is true that Penelope Fitzgerald started writing and publishing her biographies and novels at an old age, but "*the core of her mystery*" is certainly not because of her old age as A. N. Wilson puts forth in his review for Hermione Lee's biography on Penelope Fitzgerald (Wilson, 2014). When asked by an interviewer "*Why did you leave it till you were fifty-nine to start writing?*" she answered:

> I got a certain stage in life, as you do, and found that I hadn't enough money. The three children weren't out in the world yet and the only two things I thought I might be able to do were teaching and writing (Reynolds, 1992, p. 38).

Truly, much was expected of her; as a wife and as a mother. Hermione Lee notes:

> She began as a brilliant young woman from an exceptional family, of whom much was expected. She spent many years as a housewife and mother, often in dramatically difficult circumstances, teaching, and, apparently, not writing. She started publishing books at sixty, and became famous at eighty. Her books were short, and hard to pin down. She wrote about her own life, but kept herself carefully concealed (Lee, 2013, p. xxi).

One thing that one must know is that no matter how many people liked or disliked Fitzgerald

> Those who did not like Penelope Fitzgerald found her reserved, perverse, stubborn, mischievous, wilful and sharp-tongued. Those who did like her found her kind, wise, stoical, funny, reticent, brilliant and generous. But those two people were one person (Lee, 2013, p. 330).

And it was that "*one person*" who did the impossible within two final decades of her life serving as an inspiration for those who think that the old age is the beginning of the end. In one of her interviews, Margaret Atwood, who self-published her first book at the age of 21, disagreed with the interviewer over her being a prolific writer.

> Well, you have to take that word "prolific" and spread it over a long time. It's not that I'm actually that prolific. It's just that I'm quite old. I've been doing it for a long time, so it looks like a lot when you see it on a shelf. But then when you take the number of years I've been on the planet and divide that pile of books by that number of years, you'll see that actually it's rather slow (Packard, 2015).

Though Penelope Fitzgerald had always been the author, she waited to be a writer until 60. And within twenty years up to her death in 2000, she managed to publish three biographies, nine novels, a collection of short stories not to mention a vast number of illuminating reviews and a collection of essays in which she rescues a number of important names from oblivion. Although the word late-bloomers has become a cliché word today due to many writers publishing after 60, what makes Penelope Fitzgerald popular and different as a late-blooming writer in many respects is her "*discreet, brief, perfect tales*" (Byatt, 1998), "*austere, original talent*"(Dooley, 2010, p. x),"*peculiar blend of deadpan*" (Harvey-Wood, 2000) technique, "*obscure magic of her achievement as a novelist*" (Wood, 2014),her "*gleam of gem-like details*" (Mukherjee, 2013), and her "*unobtrusive skill*" (Morris, 2002). Now, after her death her popularity is on the rise; she is one of the "50 greatest British writers since 1945", ranking 23 (The Times, 2008). She is on the list of "The 100 best novels" ranking 95 with her *The Beginning of Spring*(McCrum, 2015). *The Guardian* Reading Group, chose Penelope Fitzgerald's *The Blue Flower* as the book of the month, in 2017 January's choice (Jordison, 2017). All this recognition from literary critics and reading public gracefully reveal her glorious triumph over the old age.

*"Not marble nor the gilded monuments*

*Of princes shall outlive this pow'rful rhyme,*

*But you shall shine more bright in these conténts*

*Than unswept stone, besmeared with sluttish time."*

—William Shakespeare, Sonnet 55.

## References


Bloom Site. (2013). Penelope Fitzgerald. 2 Şubat 2018 tarihinde https://bloom-site.com/2013/12/23/penelope-fitzgerald-outrunning-times-winged-chariot/ adresinden erişilmiştir.

Bloom Site. (2015). Carola Dibbells. 2 Şubat 2018 tarihinde https://bloom-site.com/2015/08/24/an-excerpt-from-carola-dibbells-girl-talk/adresinden erişilmiştir.

Bloom Site. About. 1 Şubat 2018 tarihinde https://bloom-site.com/about/ adresinden erişilmiştir.
Briscoe, J. (2006). The late bloomer. 12 Ocak 2018 tarihinde https://www.theguardian.com/books/2006/aug/12/featuresreviews.guardianreview26 adresinden erişilmiştir.
Byatt, A.S. (1998). A Delicate Form of Genius. 17 Şubat 2018 tarihinde https://www.threepennyreview.com/samples/byatt_sp98.html adresinden erişilmiştir.
Chen, N. (2001). The Meaning of Aging. 5 Şubat 2018 tarihinde https://joe.org/joe/2001december/iw2.php adresinden erişilmiştir.
Cook, C. (2015). Penelope Fitzgerald Was Here: An Appreciation. 16 Şubat 2018 tarihindehttps://lareviewofbooks.org/article/penelope-fitzgerald-appreciation/#! adresinden erişilmiştir.
Deavel, D. P. (2016). The Power of Words Unspoken. 30 Ekim 2017 tarihinde https://www.nationalreview.com/nrd/articles/429384/power-words-unspoken adresinden erişilmiştir.
Dooley, T. (2010). *So I Have Thought of You: The Letters of Penelope Fitzgerald*. UK: HarperCollins.
Doughty, E. (2015). New research finds that life begins at 60. 16 Ocak 2018 tarihinde http://www.telegraph.co.uk/goodlife/living/new-research-finds-that-life-begins-at-60/adresinden erişilmiştir.
Dovegreyreader. (2014). The Blue Flower – Penelope Fitzgerald. 11 Nisan 2018 tarihinde http://dovegreyreader.typepad.com/dovegreyreader_scribbles/penelope_fitzgerald/ adresinden erişilmiştir.
Encyclopaedia Britannica. (2003). *The New Encyclopaedia Britannica: Eighth Edition*. USA: Michigan University Press.
Fitzgerald, P. (2000). When I am Old and Gay and Full of Sleep. *Contemporary Literary Criticism*, 200, p. 43.
Flower, D., & Henchey, L. (2008). Penelope Fitzgerald's Unknown Fiction, *The Hudson Review*,61(1), pp. 47-65.
Harvey-Wood, H. (2000). Penelope Fitzgerald. 17 Şubat 2018 tarihinde https://www.theguardian.com/news/2000/may/03/guardianobituaries.books adresinden erişilmiştir.
Harzewski, S. (2007). New Voice, Old Body: the Case of Penelope Fitzgerald, *Contemporary Women's Writing*,1(½), pp. 24-33.
Hills, T. (2013). Retirement, Wisdom and the Aging Decision Maker. 19 Şubat 2018 tarihinde https://www.psychologytoday.com/blog/statistical-life/201309/retirement-wisdom-and-the-aging-decision-maker adresinden erişilmiştir.
Hills, T. (2014). The Myth of Age-Related Cognitive Decline. 19 Şubat 2018 tarihinde https://www.psychologytoday.com/blog/statistical-life/201401/the-myth-age-related-cognitive-decline adresinden erişilmiştir.
Hollinghurst, A. (2014). The Victory of Penelope Fitzgerald. 8 Kasım 2017 tarihinde http://www.nybooks.com/articles/2014/12/04/victory-penelope-fitzgerald/ adresinden erişilmiştir.
Jordison, S. (2017). Reading group: The Blue Flower by Penelope Fitzgerald is January's choice. 1 Şubat 2018 tarihinde https://www.theguardian.com/books/booksblog/2017/jan/03/reading-group-the-blue-flower-by-penelope-fitzgerald-is-januarys-choice adresinden erişilmiştir.

Knight, C. J. (2007). *Penelope Fitzgerald and the Consolation of Fiction*. London and New York: Routledge.
Lee, H. (2007). *Penelope Fitzgerald: A Life*. London: Chatto & Windus.
Lee, H. (2010). From the margins: Hermione Lee on Penelope Fitzgerald. 1 Şubat 2018 tarihinde https://www.theguardian.com/books/2010/apr/03/hermione-lee-penelope-fitzgeraldadresinden erişilmiştir.
Lewis, T. (2009). Gravity and Grace: The Letters of Penelope Fitzgerald, *The Hudson Review*,62(1), pp. 153-158.
LU, L.(1999). *Penelope Fitzgerald's Fiction and Literary Career: Form and Context.* Glasgow: University of Glasgow, (Published PhD Thesis).
Mccrum, R. (2015). The 100 best novels: No 95 – The Beginning of Spring by Penelope Fitzgerald (1988). 10 Şubat 2018 tarihinde https://www.theguardian.com/books/2015/jul/13/100-best-novels-penelope-fitzgerald-beginning-spring-robert-mccrum adresinden erişilmiştir.
Morris, J. (2002). Worldly innocence. https://www.newstatesman.com/node/154879, (17.02.2018).
Mukherjee, N. (2013). The miraculous novels and life of Penelope Fitzgerald. 17 Şubat 2018 tarihinde https://www.newstatesman.com/2013/11/worth-their-wait-gold adresinden erişilmiştir.
Packard, G. (2015). Kicking down fences with Margaret Atwood. 23 Ocak 2018 tarihinde https://www.writermag.com/2015/09/28/margaret-atwood/adresinden erişilmiştir.
Ramscar, M., Hendrix, P., Shaoul, C., Milin, P., Baayen, H. (2014). The Myth of Cognitive Decline: Non-Linear Dynamics of Lifelong Learning, *Topics in Cognitive Science*, 6(1), pp. 5-42.
Reynolds, A. (1992). A Book is a Lovely Thing. *Island Magazine*, 52, pp. 38-41.
Said, E. W. (2007). *On Late Style: Music and Literature against the Grain*. London: Vintage.
Salthouse, T. A. (2009).When does age-related cognitive decline begin?. *Neurobiol Aging*,30(4), pp. 507-514.
The Prime Writers. Dinah Jeffries. 23 Ocak 2018 tarihinde https://theprimewriters.com/writers-2/dinah-jeffries/ adresinden erişilmiştir.
The Prime Writers. Writers. 15 Ocak 2018 tarihinde https://theprimewriters.com/writers-2/ adresinden erişilmiştir.
The Times. (2008). The 50 greatest British writers since 1945. 3 Şubat 2018 tarihinde https://www.thetimes.co.uk/article/the-50-greatest-british-writers-since-1945-ws3g69xrf90 adresinden erişilmiştir.
Wilson, A. N. (2014). Penelope Fitzgerald: The core of her mystery. 3 Kasım 2017 tarihinde https://www.the-tls.co.uk/articles/public/penelope-fitzgerald-the-core-of-her-mystery/adresinden erişilmiştir.
Wood, J. (2014). Late Bloom. 3 Kasım 2017 tarihinde https://www.newyorker.com/magazine/2014/11/24/late-bloom adresinden erişilmiştir.
Woolf, V. (2003). *A Writer's Diary*. London: HMH.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Confrontation of Masculinities in David Mamet's *Glengarry Glen Ross*

Aslı Taşer, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: aslitaser@akdeniz.edu.tr

**Abstract:** David Mamet's Pulitzer winning play *Glengarry Glen Ross* (1983) gives an account of the masculine rivalry among four salesmen and their manager in an estate agency in Chicago. As Mamet's salesmen are striving to enact their superiority to their business partners in the struggle of breadwinning under the menace of unemployment and loss of power, at the same time these men turn out to find their places within the hierarchy of masculinities by illustrating examples of hegemonic, subordinated and complicit as R.W. Connell has defined. Accordingly, the purpose of this paper is to conduct a study in depth of Mamet's play in relation to the themes of suppression and frustration caused by capitalism and the playwrights' use of language under the pressure of hegemonic masculinity in the 1980s business world. As for the scope, first of all, the plot of the play will be examined in a detailed manner with a special emphasis on how the playwright conveys the conflicts and confrontations of male identities in the play. Secondly, the recurring themes of suppression, frustration, the use of language as a tool of manipulation and dominance over the characters will be taken into consideration from the aspect of divergent forms of masculinity.

**Keywords:** David Mamet, *Glengarry Glen Ross*, hegemonic masculinity, suppression, confrontation, manipulation, menace

# David Mamet'in *Glengarry Glen Ross* Oyununda Erkeklik Çatışması

**Özet:** David Mamet'in Pulitzer ödüllü oyunu *Glengarry Glen Ross* (1983), Chicago'da bir emlak ofisindeki dört emlak satıcısı ve ofis yöneticisi arasındaki erkek rekabetini konu alır. Mamet'in satıcıları işsizlik ve güç kaybı tehdidi altında kendi iş ortaklarına ekmek kazanma mücadelesinde üstünlüklerini ispatlama çabasındayken, aynı zamanda bu karakterler R.W. Connell'ın da tanımladığı hegemonik, işbirlikçi/iştirakçi ve bağımlı erkeklik örneklerini göstererek erkeklik hiyerarşisindeki yerlerini belirlerler. Bu açıdan, bu makalenin amacı, 1980'ler iş dünyasındaki kapitalizmin ortaya çıkardığı baskı ve yılgınlık temalarını ve oyun yazarının hegemonik erkeklik baskısı altında dili kullanım biçimini Mamet'in oyununu derinlemesine ele alarak bir çalışma yürütmektir. Kapsam açısından ise, öncelikle, oyunun kurgusu, oyun yazarının oyundaki erkek kimliklerin çatışmalarını ve birbirlerine karşı duruşlarını nasıl aktardığı üzerinde durularak detaylı bir şekilde incelenecektir. Sonrasında ise, baskı ve yılgınlık gibi yinelenen temalar, dilin karakterler üzerinde bir üstünlük kurma ve manipülasyon aracı olarak kullanılması birbirinden farklı erkeklik biçimleri açısından göz önüne alınacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** David Mamet, *Glengarry Glen Ross*, Hegemonik Erkeklik, Baskı, Çatışma, Manipülasyon, Tehdit

American playwright David Mamet, in his Pulitzer winning play *Glengarry Glen Ross* (1983), draws a vivid picture of the masculine rivalry among four salesmen, Shelly Levene, Ricky Roma, Dave Moss and George Aaronow and their manager John Williamson in an estate agency in Chicago. Sharing the same office, these men are seemingly working together but actually trying to surpass each other in the business of selling real estates. In fact, Mamet describes his own play as a "gang comedy about men, work, and unbridled competition" (Kane 256). At the outset of the play, the playwright informs the audience that the big bosses at the Mitch and Murray company have announced a sales contest in which the best salesman of the month who succeeds in reaching the highest amount of sale will win a Cadillac and the worst showing the lowest performance will be fired. In the middle of the office, a chalkboard showing their list of performance has been placed as a reminder. On the top of the list, Roma appears as the best salesman which makes the others growingly anxious about their future. A critic Greenbaum simply summarizes the story of the play as:

> The plot of *Glengarry* revolves around that American Dream myth: unseen capitalist bosses pit four real estate salesmen against each other. At stake is their jobs, and since these men define themselves according to their place on the sales "board," what transpires is a desperate struggle for these men to retain not simply their sales positions, but their sense of masculine identity. (34)

As Mamet's salesmen are striving to enact their superiority to their business partners in the struggle of breadwinning under the menace of unemployment and loss of power, at the same time these men turn out to find their places within the hierarchy of masculinities by illustrating examples of hegemonic, subordinated and complicit as R.W. Connell has defined. Connell puts forward the term multiple masculinities and lays a special emphasis on the power and class relations among different forms of masculinities in regards to Antonio Gramsci's concept of hegemony and its dynamics of mobility in power groups. According to Connell, the Gramscian idea of hegemony can be transferred into the field of gender studies and the status and power affairs between different forms of masculinities are not stable but are subject to a constant challenge and change (832). In Mamet's play, in this regard, the chalkboard list apparently illustrates how salesmen have to be classified and defined within multiple forms of masculine identities and how they are subject to the hegemonic challenge. In the light of these evidences, the purpose of this paper is, therefore, to conduct a study in depth of Mamet's play in relation to the themes of suppression and frustration arosed by capitalism and the playwright's use of language under the pressure of hegemonic masculinity in the 1980s business world. As for the scope, first of all, the plot of the play will be examined in a detailed manner with a special emphasis on how the

playwright conveys the conflicts and confrontations of male identities in the play. Secondly, the recurring themes of suppression, frustration, the use of language as a tool of manipulation and dominance over the characters will be taken into consideration from the aspect of divergent forms of masculinity.

The play opens with the first scene taking place at night time at a Chinese restaurant near the office. There Levene, the oldest salesman in his fifties, is trying to persuade Williamson, the young office manager in his forties, to allow him to get better sales leads in order to fulfill the demands of the company. Williamson is in charge of giving the leads to the sales representatives and reporting their performances to the company. He also holds the best leads and gives them only to those manage to succeed in making a large profit. To convince him, Levene shows a huge effort and tries everything during his talk. He first boasts of his previous successes, then begs, flatters Williamson and eventually he even attempts to bribe him. Yet, Williamson turns all of his offers down as an obedient company representative.

In the following scene, Mamet presents two other salesmen Moss and Aaronow's serious discuss on the cruel policies of the company. Moss the one more dominant and aggressive, brings the talk to what might happen if someone steals the premium leads from the office and sells them to a former salesman Graff who currently runs a rival company. At first, he does not sound serious, but later it grows apparent that he has already planned to break in the office. When he reveals his plan to Aaronow, he cunningly tries to convince him to break into the office.

> Aaronow: You haven't talked to him [Jerry Graff].
> Moss: No. What do you mean: Have I talked to him about this?
> Aaronow: Yes. I mean are you actually talking about this, or are we just…
> Moss: No, we're just…
> Aaronow: We're just "talking" about it.
> Moss: We're just speaking about it. As an idea. (1.39)

He manipulates Aaronow by making him listen and be curious about his plans. Nonetheless, Aaronow is meticulous about the plan and hesitates. With his increasing rage, Moss this time, threatens him to tell the police that Aaronow was his accomplice whether or not he helps him commit the crime. Moss even threatens him just as he listens and tells Aaronow, "you listened" (1.46). According to Greenbaum, "listening implies complicity" so they are not different from each other as they all serve for the world of capitalism (37).

Verbal authority is perfectly exemplified in the next scene in which Roma, currently the best salesman manipulates James Lingk, a timid man, sitting separately in a restaurant. While Roma talks aloud about the ethical qualities

and responsibilities of each man in the society, he actually jumps from one topic to another by criticizing the tough realities of the modern world and complaining about the unfair struggle among the contemporary businessmen. He underpins that man himself is the one who draws his destiny. While he is giving his long and asssertive monologue, Lingk inevitably listens to him. According to Greenbaum, his talk is "captivating, sexual, teasing" (40) and Lingk is apparently influenced by Roma's monologue:

> Roma: You think you're queer… ? I'm going to tell you some thing: We're all queer. You think that you're a thief? So what? You get befuddled by middle-class morality…? Get shut of it? Shut it out. You cheated on your wife…? You did it, live with it. You fuck little girls, so be it.… There's an absolute morality? Maybe. And then what? If you think there is, then be that thing. Bad people go to hell? I don't think so. If you think that, act that way. A hell exists on earth? Yes. I won't live in it. That's me. (1. 47)

Roma first overwhelms Lingk by asking inappropriate and private questions, enforces him to listen and eventually he ends up selling some estate in Glengarry Highlands in Florida to him. This scene apparently projects the immediate contrast between Lingk and Roma. As a greedy sales representative, Roma is devoid of morality, dignity or conscience and can do everything for the sake of surviving in this ruthless system. On the other hand, Lingk completely unfamiliar with the business of "selling" and its false morals, is an honest man who can be influenced easily.

In the second act, the growing tension is aggravated by Mamet's introduction of the detective mystery and police interrogation in the following morning with the news of stolen premium sales leads from the office. Similar to Moss' plan, someone breaks into the office stealing the leads and the police has already started to interrogate each salesman one by one. As the investigation goes on, Levene tells Roma on how he has just closed a sale by convincing the old Nyborg couple. With his satisfaction he describes every minor detail to Roma on how he has accomplished to convince the old couple to sign the contract. Greenbaum claims that when Levene is telling "his conquest of the Nyborgs" to Roma, there is a vivid implication of seduction (41).

> Levene: They signed, Ricky. It was great. It was fucking great. It was like they wilted all at once. No gesture… nothing. Like together. They, I swear to God, they both kind of imperceptibly slumped. And he reaches and takes the pen and signs, he passes it to her, she signs. It was so fucking solemn. (2. 74)

In a similar vein, Dean another critic, states that he elaborately continues the "climax of his tale, a climax that seems almost orgasmic, … as if he has lost himself in a sexual dream" (209). He is certainly proud of his selling abilities and good performance like in the old days when he is called the "Machine." He is as happy as larks when he tells Roma, "I did it. I did it. Like in the old days, Ricky. Like I was taught…. Like, like, like I used to do…. I did it." (2.73) As Herbert emphasises, "the restoration of Levene's primacy in the hierarchy of the office" has to be taken into consideration "as he has regained his 'balls,' as a restoration of his virility and his masculine power" (51).

At that time Moss aggressively comes out of Williamson's office where the detective Baylen interrogates him. He furiously complains about the way the detective treats him and ignores Levene's happy achievement. Moss' selfish ignorance triggers Roma and they start to confront each other. Within their confrontation, Moss blames Roma on backing up Levene and considering himself the leader of the office just because of his name on the top.

When Moss leaves out the scene, James Lingk comes round to cancel the deal he has signed the previous night as his wife's demand. Lingk accuses his wife to break the promise and constantly says "It's not me, it's my wife." (2.95) His affair with his wife definitely aparts from "the masculine dominance/feminine submission dichotomy," and that might be reason why he is so appealed by Roma as "[he] has power: [his] identity as top salesman is secure" (McDonough 203). In this scene, not to cancel the deal, Roma quickly pushes Levene to pretend to be an important businessman who has to be driven to the airport immediately. While pretending to be busy, he consciously tries to postpone to meet Lingk on Monday when it will be too late for the cancel. Lingk as a timid man cannot resist Roma's pressure any more and is about to leave. Nonetheless, at that time Williamson ruins all the efforts of Levene and Roma by assuring Lingk his contract has already been filed and nothing has happened to it during the burglary the previous evening. This contradicts what Roma says before so Lingk gets aware of the tricky game they are playing and before leaving the office he sadly apologizes for "his own inadequacies as a man" (Greenbaum 39). He meekly tells to Roma: "Oh Christ. I know I've let you down. I'm sorry. For … Forgive … for … I don't know anymore. Forgive me" (2.95). As Greenbaum points out he is so in need of "male bonding" that even when he discovers that he has been conned, he apologizes, but the salesmen regard this certainly worthless as he "is viewed by the salesmen with disgust; he is a "cocksucker," a "fucker," homosexual, feminine, and therefore unworthy of respect" (39).

Upon losing his customer, it is now Roma's time to confront Williamson. He furiously blames him on being so childish in the world of real businessmen.

> Roma: You stupid fucking cunt. You, Williamson … I'm talking to you, shit head … you just cost me six thousand dollars … You stupid fucking cunt. You idiot. Whoever told you could work with men?… You fairy. You company man …you never open your mouth till you know what the shot is. You fucking child…. (2. 96)

Williamson is harshly humiliated with all the words of "cunt", "fairy" and "child" by the best salesman in the office. Mamet deliberately makes his characters humiliate and oppress each other to reflect the realities in business world which directly enhances hegemonic masculinity.

When Roma is asked to come in the interrogation room, Levene takes his place to insult Williamson. Levene accuses him of not backing up the salesmen and gives an advisory talk:

> Levene: Your partner depends on you. Your partner … a man who's your "partner" depends on you … you have to go with him and for him … or you're shit. you're shit, you can't exist alone…. (2. 98)

One has to bear in mind that his statement is quite ironic as he is definitely sure that each man has to stand alone in this cut-throat competition. However, he is the one closest to be the most tragic hero in the play for his seek for partnership as well as for his being others' partner. His enthusiasm to assist Roma in this tricky game is an obvious evidence of his wish for a partnership; even though he knows that if he helps, he will risk his position. The partnership he enters with Moss ends in his arrest and his partnership with Roma is actually unreal as the end of the play reveals (Herbert 54).

Subsequently, during his talk Levene accidentally makes Williamson learn about that he already knows he is lying on having filed the deal. Levene might only learn it if he enters Williamson's office as he has left the deal on his table at that night. After inquiring him, Williamson is certain about the thief is Levene actually. Denying his crime at first, Levene quickly gives in and begins to beg Williamson to keep it secret by offering him a certain percentage of money that he will receive from his future possible sales. Williamson rejects him once more and claims that his sales are worthless as the old Nyborg couple are indeed infamous for having pleasure in listening to salesmen as a futile habit and the validity of their check is also contradictory. Upon hearing the fact, Levene feels more disappointed and embarrassed. Until that moment, he has been so convinced that he is as capable as he was as "the Machine" in the past.

At the end of the play, When Williamson, satisfied with Levene's emotional collapse, goes into his office to inform the detective about the thief, Roma comes out. Unaware of the truth, he suggests Levene to become partners. At that time when detective Baylen calls Levene into the room to arrest, Roma immediately asks Williamson to earn fifty percent of Levene's commissions: "My stuff is mine, his stuff is ours. I'm taking half of his commissions…" (2.107). Mamet even at the very end of the play reflects the characters' unreliable nature due to the cut-throat competition.

The play deals with a small group of businessmen who are psychologically terrorised first by the manager at the office and then by the unseen "bosses" of the company. All of these professionals are under the threat of being fired whenever they fail at fulfilling the expectations of the company. The fear of losing transforms the salesmen more ambitious and more aggressive humanbeings. As gender scholars R.W. Connell and Wood argues that "the business masculinities are under pressure than ever" as the capital and the power of the bosses is "bigger than ever" (361). While this pressure is increasing the rivalry among businessman, it is decreasing the collaboration among them, and this leads to individualism. According to Carroll, Mamet's play is "'negative' in the sense that even the simple interaction between people is destroyed by 'doing business'" (175). Champion suggests that as a result of capitalism "the men are unwitting victims of a society that has developed capitalism to an almost pure form and has, as a result, grown callous to the individual needs of its members (13). Mamet's depiction of the man's roles in business world obviously conflicts with what Connell tries to reconstruct in her article "Globalization and Business Masculinities" as she asserts the "pattern of mutual dependence and mutual scrutiny among businessmen is a powerful counter current to the competitive individualism of contemporary business ideology" (353). However, Mamet's salesmen become willingly or unwillingly dependant on the rulers at the top and whenever a company announcement is declared, it causes a new crisis in their relationships.

The bosses at the head of the Mitch and Murray company are the source of the oppression and menace. As an admirer of Harold Pinter, Mamet is inspired by some of the main characteristics of comedy of menace. Pinter in his plays usually entraps his characters inside a room or an interior setting and threatens them by the menace of an intruder. The similar feeling of entrapment and the threatening fear of an intruder is experienced by the businessmen whenever they mention the off-stage bosses. Yet it would be significant to differ the play from Pinter's as the tension and the menace does not lead to a series of ridiculed events but instead a series of angry debates and confrontation. In Mamet's play, even though no one from the company appears on stage, the name itself is enough to remind the feelings of suppression as well as anger and harassment. Besides, the menacing presence of Williamson in the office as well as the obscure frightening absence of the

bosses increases the tension in the play. Furthermore, the menacing off-stage presence of the female characters is boosting the struggle for virility as it is recognized in the cases of Lingk and Levene. The female characters do not appear on stage, as in most of Mamet's plays, yet their influence is dominantly felt. In the play, Lingk's wife has a crucial role in changing his decision as well as Levene's slight mention on his daughter builds up his primary motivation for this masculine competition. Overall, it could be claimed that the off-stage female characters play a thrilling role as significantly as the off-stage bosses of the company.

Obviously, the rules of the business world is unfair and on the top of the hierarchical order the bosses rule. The Mitch and Murray company stands for the absolute power that no one can dare to question and see like God. Yet, in terms of ethics and morality, more than God the bosses of the company resemble to a tyrannt or a dictator holding all the capital power in their hands and oppressing all the other inferior businessmen in their microcosm. Therefore, the consequences of the hierarchical power among men at work demonstrate how management defines men into multiple masculinities as being managers and non-managers and accordingly as Collinson and Hearn state "managerial masculinity/ies" could be viewed as a form of hegemonic masculinity (71). In the play, just like the fear of the unknown or unseen makes people increasingly nervous and furious, the constant gossip or talk on the previous and possible instructions set by the bosses is adequate to create tension despite the absence of the bosses. The only possible interaction that the salesman can make with them is through Williamson whom they detest most. As he controls and reports everything in the office, they absolutely hate him even more than the bosses despite the fact that they are the actual rulemakers of this tough business. They have to obey all the rules and do their best if they do not want to be sacked. Getting fired means a tremendous failure for them; once they get fired, they will leave out the community of the successful businessmen. The dilemma of being "in or out" lies in the heart of the play where all the feelings of suppression have created a great amount of rage against the rulemakers. In the play, Roma complains about the unfair world to Levene:

> I swear it's not a world of men, Machine … it's a world of clockwatchers, bureaucrats, office holders … what it is, it's a fucked up world … there's no adventure to it. Dying breed. Yes it is. We are the members of a dying breed. (2. 105)

They are not given any chance to escape from this conflict rather to play the game with its rules. Although they feel a growing anger towards the rulemakers, the only thing they can do is confronting the dominant rule over them by swearing. Mamet reflects the endless anger of his characters with the great use of slang words which functions in enhancing the tension constantly.

The world Mamet has portrayed is a reflection of the competitive business world of 1980s Chicago city. In an interview with Roudané, the playwright makes a description of American society based "on the idea of strive and succeed. Instead of rising with the masses one should rise from the masses. . . That's what forms the basis of our economic life, and this is what forms the rest of our lives. That American myth: the idea of something for nothing" (74). This is the world where all the moralities and ethics and the beliefs related to the American Dream have collapsed. According to Hersch Zeifman, this is a world in which "values of machismo – toughness, strength, cunning … have become appropriated and apotheosized by American business, alchemised into the fool's gold of power, greed, and competition" (qtd. in Herbert 51). The more characters get terrified by the suppression and the imminent danger of losing their status, the more they become likely to fall in wrong deeds like lying, conning, scamming and stealing. The characters' outburst of anger and their tendency to commit crime can be analysed with the power-control theory of delinquency which deals with the possibility of delinquency in patriarchal families where parents "exert control and discipline" and "share in rule making" (Keith 316). According to this theory, which is developed by some scholars at the University of Toronto, patriarchal families encourage sons "to be more competitive, which involves greater risk-taking" and they accept their sons' errors "in the world as part of male expected role as breadwinner" (Keith 316). Absolutely, the way of upbringing might not be the only reason of aggression and the motive of crime, but at least acceptance of man to err in the race of winning his bread is somehow socially constructed and encouraged in the world of capitalism.

As a playwright Mamet offers no opportunity for his characters to do ethically well under the high pressure at work. Almost all of them come to the close edges of commiting crime. Roma, the most skillful of all, cons his customers; Moss thinks stealing and threatens Aaranow to be his accomplice; Aaranow, seemingly most innocent of all, listens to Moss which makes him an accomplice and Levene scams, threatens, bribes and steals. The playwright leaves it ambigious that if Levene had not stolen the leads, most probably one of these men would attempt to break into the office. On the other hand, Williamson, who is a supporter of the principles set by the company listens to Levene's immoral plans twice during the play, and Roma's ruthless offer to get Levene's share at the end. The playwright once more leaves it to the audience to make a judgement on whether Williamson as a "company man" has the same negative nature like the others.

Obviously, a recurrent tension exists between Williamson and the salesmen. Unexperienced in the field of selling, they consider him as the "company man" who is most possibly hired because of his relations in the company. He has never sold any piece of estate which makes him on the bottom of the list on

the board, but ironically he is the manager of the office. It is unfair to have such a manager in the office of "real businessmen." That is the reason why the others neither respect his authority nor listen to him but always confront him. Confrontation plays a pivotal role in one man's humiliating to another's masculinity as Levene tells Williamson: "A man's his job and you're fucked at yours.... You can't run an office.... You don't have the balls" (2.75). Levene directly questions his manager's masculinity in this scene as "he has never tested his manhood in the arena of sales" (Langworthy 7).

Correspondingly, Williamson does not seem to hold in high esteem the salesmen for the job they do. Selling properties to people is definitely legal in terms of law yet selling properties not worthy enough as they claim is conning in reality. These salesmen skillfully create an urgent atmosphere to sell the deals by cheating the customers and making up stories that they are so busy to meet other important customers. They are urging the customers to listen to their lies and make instant decisions in buying estates. Yet, both Williamson and the salesmen serve together to the capitalist world as "conartists" as they have no difference from each other. Therefore, Mamet presents many unethical situations with the conflicts of his characters.

As Greenbaum suggests the definition of masculine identity is linked to the definitions of work: "the salesmen in *Glengarry* unquestionably define themselves by capitalism and competition" (35). Selling becomes not only their job, but their identity; as Levene states "a man's his job," so the competition is always favoured by the salesmen themselves. Therefore, they unconsciously and voluntarily define their identities according to their positions on the board list. This parallels to hegemonic masculinity and its archetype in the business world: the wealthiest man having the most valuable possessions. So as to be competent and masculine like the bosses at the top, the salesmen have to accomplish their best in this vicious circle. According to the scholars Connell and Messerschmidt "the hegemonic element of masculinity creates a feeling of deficiency and incompetency in some men" (829). The fear of being viewed as incompetent among the other men is the most dominant triggering motif for the characters of the play. Connell and Messerschmidt relevantly argue that "men who received the benefits of patriarchy without enacting a strong version of masculine dominance could be regarded as showing a complicit masculinity" (832). This argument on gender has a close connection to what Mamet comments on his own plays: "one can only succeed at the cost of, the failure of another, which is what a lot of my plays-*American Buffalo* and *Glengarry Ross*-are about" (Roudané 74). The salesmen are in the vicious circle of capitalism as the more they attempt to reach the top the more they cause the others' failure therefore they act as complicits of masculine dominance.

In the use of language there is a parallelism between hegemonic masculinity and capitalism. The language of selling enables the characters to dominate and manipulate the others. Worster claims that "a particular way of using language (the ability or inability to 'sell') is central to the characters' identities and relationships to each other" (375). The constant use of the words "say," "said," "tell," "told," "talking," and "speaking" and the characters directing questions to each other all the time underlines the artificiality and unreliability of the business world. In parallel, Greenbaum suggests that:

> Characters perpetually need reassurance from each other about what was "said," an attempt, perhaps, to decipher the message of the sender, because the characters know that the language of the salesmen, their discourse, is notoriously unreliable. (37)

In the play, the rhythm of the language parallels to the action. Langworthy claims that in Mamet's play "most conversations seldom move logically from point A to point B," so he makes use of "linguistic scraps, repetitions, interruptions and hesitations" (12). The most pivotal thing for Mamet's characters is that they all endeavor to enforce their dominance over the others to feel more competent. Therefore, the language is only a means of their competitive interaction in which each character puts traps to another in an engaging and controlling communication.

Additionally, the use of language also defines the borders of how masculine is each character. When Roma tries to convince Lingk, he especially uses the business language to exert his verbal authority over Lingk:

> You have a contract with your wife. You have certain things you do jointly, you have a bond there . . . and there are other things. Those things are yours. You needn't feel ashamed, you needn't feel that you're being untrue . . . (2. 93).

Roma's choice of words like "contract" and "bond" manipulates Lingk's identity as an independent man who has to define his borders. His talk might sound supportive but it is rather provocative so it is only for highlighting the disparity between the subordinated and the hegemonic male identities. The playwright aims to emphasise the fact that in the world of businesses it becomes impossible to bridge the dichotomy between the weakest and the strongest males in terms of male-bonding. As Herbert states, "partnerships of any kind, romantic or otherwise, are regarded as a form of weakness and despised as effeminate" (53).

Moreover, it is obviously clear that "constant swearing" is a tool of language in Mamet's play. Highlighting the anger and frustration of the characters to the

dominant and controlling rule of the bosses, the other businessmen and, generally speaking, to the whole system, Mamet deliberately makes a huge use of slang words which develops the constant tension. McDonough discusses that the excessive use of "fuck" word derives from the salesmen's fears and desires as "they want to fuck the competition or fuck their leads, but they do not want to be the ones who get fucked" (204). However, they are incapable of achieving this. The critic carries on her suggestion as follows: "the constant repetition of this word ironically represents the ultimate powerlessness or impotence" (204).

To sum up what has been discussed so far, David Mamet, one of the most prolific playwrights in contemporary American drama, conveys the merciless and in a sense disturbing realities of the business world from the foul mouths of four salesmen who are entrapped and suppressed by the capitalism in his well-known play. Not only the verbal accusations and confrontations among these salesmen but also their possibility of bribery, conning and stealing so as to surpass each other enhance the tension and menace in the play. This tension is most evidently conveyed through the dominant use of slangs or overt male language. With a reflection of a male dominant world, the playwright deals with the issues of masculinities as well as the confrontation among the male identities throughout the play. In conclusion, Mamet puts a mirror to the constant struggle of salesmen on being the fittest and the strongest in the cut-throat competition and his male characters' ways of survival both with the sense of frustration and with the test of manhood in this Darwinian challenge.

## Works Cited


Carroll, Dennis. "The Recent David Mamet Films: 'Business' versus Communion." *David Mamet Casebook.* ed. Leslie Kane. New York: Garland, 1992. Print. pp. 175-90.

Champion, Jared. "Crumbling Masculinities: Adaptations, Filtration, and the Crisis of Masculinity." MA Thesis. The Florida State University, 2006.

Collinson, D. and Jeff Hearn. "'Men' at 'work': multiple masculinities/multiple workplaces." *Understanding Masculinities: social relations and cultural arenas.* ed. Mairtin Mac an Ghaill. Buckingham: The Open University Press. 2000. pp. 61-76.

Connell, R. W. and James Wood. "Globalization and Business Masculinities." *Men and Masculinities.,* Vol. 7, No 4, 2005. pp. 347-364.

- - - and James W. Messerschmidt. "Hegemonic Masculinity Rethinking the Concept." *Gender & Society*, Vol. 19, No. 6, December 2005. pp. 829-859.

Dean, A. *David Mamet: Language as Dramatic Action.* New Jersey: Associated University Presses. 1990.

Greenbaum, Andrea. “Brass Balls: Masculine Communication and the Discourse of Capitalism in David Mamet's *Glengarry Glen Ross*.” *The Journal of Men’s Studies*, Vol. 8, No. 1, Fall 1999. pp. 33-43.

Herbert, Glen C. “Delicate and Strangely Made: Masculinity in Selected Plays by David Mamet.” MA Thesis. The University of Guelph, 1994.

Kane, Leslie, ed. *David Mamet: A Casebook*. New York: Garland, 1992.

Keith, Thomas. *Masculinities in Contemporary American Culture: An Intersectional Approach to the Complexities and Challenges of Male Identity*. New York: Routledge, 2017. Print.

Langworthy, Douglas. ed. “*Glengarry Glen Ross*.” *Inside Out*. Denver Center, Oct. 2008.

Mamet, David. *Glengarry Glen Ross*. New York: Grove Press. 1982. Print.

McDonough, Carla J. “Every Fear Hides a Wish: Unstable Masculinity in Mamet's Drama.” *Theatre Journal*, Vol. 44, No. 2, May 1992. pp. 195-205.

Roudané, Matthew C. “An Interview with David Mamet,” *Studies in American Drama, 1945-Present 1,* 1986. pp. 73-81.

Worster, David. “How to do things with salesmen: David Mamet’s speech-act play.” *Modern Drama,* Vol. 37, No.3, 1994. pp. 375-390.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Prospective English Teachers' Evaluation of an ELT BA Program in Terms of Content

Hülya Küçükoğlu, Bozok Üniversitesi
e-mail: hulyaku@gmail.com.tr

**Abstract:** English started to be an indespensable tool for communication with the technological, economical, cultural and social developments occured especially in the last two decades. It is for this reason that the need for well-educated English teachers also gained importance. To cover this need, new ELT programs were established. In order to ensure the level of quality in these ELT programs, evaluation of these programs has become essential. Several studies have show that the quality of teacher education programs is a strong predictor of teacher quality and student achievement. Considering all these points in mind, The purpose of this study is to find out prospective English language teachers' evaluations about their program in terms of content. The data revealed that the Prospective English language teachers'regarded certain parts in the program as positive, however there are also parts of the program that need to be developed and reorganized according to the comtemporary changes in the field.

**Keywords:** ELT**,** Program evaluation, Prospective English teachers

# İngilizce Öğretmen Adaylarının İngiliz Dili Öğretimi Lisans Programı İçerik Değerlendirmesi

**Özet:** İngilizce, özellikle son yirmi yılda meydana gelen teknolojik, ekonomik, kültürel ve sosyal gelişmelerle birlikte, iletişim için vazgeçilmez bir araç olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler sonucunda iyi eğitimli İngilizce öğretmenlerine duyulan ihtiyaç da önem kazanmıştır. Gerek sayı gerekse kalite olarak bu artan ihtiyacı karşılamak üzere çok sayıda İngilizce Öğretmenliği programları kurulmuştur. Bu ELT programlarında kalite düzeyini sağlamak için, bu programların değerlendirilmesi esastır. Birçok çalışma, öğretmen eğitim programlarının kalitesinin, öğretmen kalitesi ve öğrenci başarısının güçlü bir göstergesi olduğunu göstermektedir. Tüm bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının program içeriği açısından değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Çalışma sonunda elde edilen bulgular, İngilizce öğretmen adaylarının programdaki bazı bölümleri olumlu bulduğunu ortaya koymuştur, ancak programın alandaki güncel değişikliklere göre geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gereken bölümlerinin olduğu da belirtilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce Öğretmenliği Programı, Program Değerlendirme, İngilizce Öğretmen Adayları

## Introduction

Learning English has turned into a vital instrument for communication as English was utilized as a Lingua Franca worldwide by individuals who are initially from various nations and are in requirement for collaboration for instruction, business, scholastic research, political or social purposes. The advance in speed and frequency of the international interactions has demonstrated that the 21st century human civilization has entered the "Age of Communication" (Wallace, 1991). English language began to fill in as the common language of communication, research in science, industry and innovation. English language has established itself as the world language of research and publication and it is being used by a multitude of universities and institutes all around the world as the language of instruction (Flowerdew and Peacock, 2001). It can clearly be seen that English is the most successful globalized language in history, with having the official status in 25 countries and co-official status in 27 countries (Wardhaugh, 1987, cited in Dogancay-Aktuna, 1998). It is now stated that the number is as 54 sovereign states and 27 non-sovereign entities according to the 2015 numbers.

In the era of globalization, English educating and learning has turned into an unavoidable piece of educational programs all around the globe and in Turkey. In Turkey, this circumstance brought the requirement for proficient instructors who are capable in teaching English. Because of this need, language teacher education programs have enhanced and ELT programs were launched in newly established universities and the number ELT programs expanded. According to the 2017-2018 statistics taken from Higher Education Council, the total number of state and private universities is 206 in Turkey. 129 of these universities are state, while the other 77 are private. There are 86 English Language Teaching Departments, 76 active in 72 Faculties of Education. Konig (2003) suggests that in Turkey, the main aims for the teaching of English are usually for higher education, better job opportunities and for following technological and scientific improvements. ELT teacher education programs have an important place in the establishment of foreign language education in a country. To get the most out of these programs, researchers have a responsibility to collect data on these ongoing programs in the form of program evaluation. It is the main aim of this study to collect data from prospective English teachers for the betterment of these departments.

The area of teacher education and language teaching are the most experimental parts of the research area. The adequacy of the program that has been used in the educational curriculum relies upon program evaluation. Evaluating the program that is being used, strengthens the nature of the programs and enhances the results for the students and the institude. The fundamental point of program assessment is to enhance the viability of the program. Such broad program assessment studies may distinguish the qualities and shortcomings of the current educational programs, enhance the

current projects and recognize the language development needs and desires for the prospective educators enrolled in these programs.

## Why Do We Need Program Evaluation?

As being a world language, English language is used in different parts of the world and rapid changes occur in the field which brings the need of change in terms of curriculum, methodology and evaluation. In order to meet the currents needs and to make the necessary additions and subtractions in the program, continuous program evaluation in the academic programs gained substantial importance. Grossman underlines the importance of English Language Teacher Education Programs as one of the most important ones which "has been reshaped to confirm the social necessities and educational developments in Turkey" (Grossman et al, 2007).

Despite the fact that program evaluation is a requirement for every schooling system, the need in this sense centers around prospective English language teachers as they are the primary stage of language teaching in schools. It is for this reason that it is vitally important for teacher education programs to be evaluated through persistent program evaluation. The importance of program evaluation is asserted by Wallace. According to Wallace (1991), teacher education programs need a clear philosophy, and the program content should reflect that philosophy. The two main purposes of program evaluation is explained by Weir and Roberts (1994) as program accountability and program development. While the first one examines the effects of a program at its end points, the other is conducted while the program is still being carried out.

The significance and requirement for program assessment is expressed by various scientists. Among them, Posavac and Carey (2003) clarify six motivations behind program evaluation by underlining the significance of arranging and enhancing the continuous programs in order;

- To assess unmet needs
- To document implementation
- To measure results
- To compare alternative programs
- To provide information to maintain and develop quality
- To detect negative side effects

Lynch (1996) states the two common goals of program evaluation as the evaluating the effectiveness of the program and/or assessing its quality against that of comparable programs. Nunan (1993) claims that the planned curriculum is usually “invisible”, so there is a continuous need in order to

observe its existence. Therefore, program assessment is an important tool for any ongoing program as it gives input on the accomplishment of both the students and the curriculum, so consistency of the procedure is fundamental for the sake of the improvement of the program.

Research done on the field demonstrates that program evaluation is one of the fundamental part of curriculum development and assessment of the students and graduates are important source for evaluation. There have been various research led in the field of English Language Teaching regarding program evaluation with different focus ares. In this study we are going to focus on prospective English language teachers' evaluations about their program in terms of content.

## Data Collection and Analysis Procedures

The data collection period covered 2016-2017 academic year. In order to collect data, the following steps were taken by the researcher:

The data collection tool was designed as an online survey. The link for the survey questions were sent to the participants who are prospective English language teachers in one of the highly rated state univerities in Turkey. The survey questions were sent through e-mail. The participants then asked to complete the survey. A total of 77 participants completed the online survey on a voluntary basis. The participants are 3rd year and 4th year students in English language teaching department which lets the researcher believe that the participnts have spent enough time in the department to answer the survey questions with more information and experiance.

The data collected was analyzed by using SPSS. Descriptive statistics were used to characterize the data and provide statistical information about the participants' demographic background.

As the study used questionnaire based on Likert scale, the item by item analysis of the data was mainly carried out throughout the study. In order to collect data, the participants were also asked to write their perceptions of courses offered in the programs as part of the study. This latter section of the questionnaire acted as a written mini-interview giving enough room and freedom for the participants to express their concerns and have their voices heard.

## Findings and Discussion

A total of 77 people participated in the study as shown in Table 1. There were 7 (9.12%) male and 70 (90.9%) female participants and they ranged in age from 18 to 24 and above. A large proportion of the participants was within the '21 to 23' age group (F = 61; 79.2 %), and a small proportion was within the '24+' (F = 1; 1.3 %). That is, most of the participants have spent approximately

three yares at the department. The age range of the participants indicates that the study mostly reflects the ideas of this certain group.

**Table 1. Distribution of participants in terms of gender and age**

| ***Variables*** | ***Situation*** | ***Frequency*** | ***Percent*** |
|---|---|---|---|
| | *Male* | *7* | |
| *Gender* | *Female* | *70* | |
| | *18-20* | *15* | |
| *Age* | *21-23* | *61* | |
| | *29+* | *1* | |
| ***Total*** | | *77* | *100* |

As seen on the above given table, 90,9% of the participants are female while only 9,1% are male students. This result also brings out the fact that this department is mostly prefered by the female group of learners.

**Table 2. Participants' Opinions on Program Contents**

| ***Items*** | | ***1= Strongly Disagree*** | ***2= Disagree*** | ***3= Undecided*** | ***4= Agree*** | ***5= Strongly Agree*** | ***Mean*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. The courses offered within the program follow a logical sequencing. | N | 0 | 1 | 19 | 43 | 14 | 3.90 |
| | % | 0 | 1.3 | 24.7 | 55.8 | 18.2 | |
| 2. The program is up-to-date. | N | 1 | 3 | 11 | 42 | 20 | 4.04 |
| | % | 1.3 | 3.9 | 14.3 | 54.5 | 26 | |
| 3. The program allocates sufficient time for each course. | N | 0 | 2 | 11 | 51 | 13 | 4.19 |
| | % | 0 | 2.6 | 14.3 | 66.2 | 16.9 | |
| 4. The program gives me adequate training in making research in ELT. | N | 0 | 10 | 23 | 31 | 13 | 4.18 |
| | % | 0 | 13 | 29.9 | 40.3 | 16.9 | |
| 5. The program gives me adequate training for the needs of the local context (Turkey) | N | 0 | 5 | 22 | 39 | 11 | 3.82 |
| | % | 0 | 6.5 | 28.6 | 56.6 | 14.3 | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. The program gives me adequate training in teaching skills. | N | 0 | 3 | 16 | 40 | 18 | 3.80 |
| | % | 0 | 3.9 | 20.8 | 51.9 | 23.4 | |
| 7. Teaching methods used in undergraduate courses (e.g., lectures, seminars, audiovisual aids) are well-tailored for our needs. | N | 2 | 9 | 19 | 35 | 12 | 3.85 |
| | % | 2.6 | 11.7 | 24.7 | 45.5 | 16.5 | |
| 8. There is a variety of level course and program offerings. | N | 1 | 10 | 28 | 31 | 7 | 3.59 |
| | % | 1.3 | 13 | 36.4 | 40.3 | 9.1 | |
| 9. The program is relevant to my needs. | N | 0 | 4 | 20 | 43 | 10 | 4.03 |
| | % | 0 | 5.2 | 26 | 55.8 | 13 | |
| 10. The program encourages me to reflect on my past experiences as a language learner. | N | 0 | 6 | 20 | 41 | 10 | 4.05 |
| | % | 0 | 7 | 26 | 53.2 | 13 | |
| 11. The program teaches me how to follow the current trends in ELT. | N | 0 | 0 | 11 | 41 | 25 | 4.12 |
| | % | 0 | 0 | 14.3 | 53.2 | 32.5 | |
| 12. The program avoids overlapping information between different courses. | N | 2 | 8 | 27 | 32 | 8 | 3.57 |
| | % | 2.6 | 10.4 | 35.1 | 41.6 | 10.4 | |
| 13. The program gives adequate training in research methods. | N | 0 | 4 | 17 | 39 | 17 | 3.90 |
| | % | 0 | 5.2 | 22.1 | 50.6 | 22.1 | |

Below, the participants' opinions on program contents is given item by item.

***Item 1. The courses offered within the program follow a logical sequencing.***

The findings revealed that 74% of the participants agreed with this statement, while 1.3% disagreed with the item and 24.7% were undecided. Therefore, it is understood that the courses offered within the program follow a comparebly logical sequencing in ELT programs.

***Item 2. The program is up-to-date.***

Likewise, 80.5% of the participants agree with this statement while 5.2% disagreed with the item, whereas 14.3% disagreed.

***Item 3. The program allocates sufficient time for each course.***

The findings showed that the number of those totally agreed with the statement was 83.1%, while only 2.6% disagreed with it and 14.3% were undecided. It is understood, therefore, that the program allocates sufficient time for each course within the program.

***Item 4. The program gives me adequate training in making research in ELT.***

The findings revealed that 57.2% of the participants agreed with the statement, while 13% of them totally disagreed with it and 29.9% remained undecided. The amount of undecided participants shows that there is a need for further investigation in order to understand the reason behind the uncertainty. The number of participants voted negative also indicates that the program designers and administraters should reconsider their teaching program so as to allocate more importance to training in reserch skills.

***Item 5. The program gives me adequate training for the needs of the local context (Turkey).***

The findings of the study indicated that 70.9% of the participants agreed with this statement, whereas 6.5% disagreed and 28.6% were undecided. The findings indicate that the program should reconsider their teaching program so as to allocate more importance to training for the needs of the local context.

***Item 6. The program gives me adequate training in teaching skills.***

More than eight in ten (83.3%) of the participants totally agreed that the ELT program offers adequate training in teaching skills. However, 3.9% of the participants disagreed with the statement and 20.8% were undecided. It is clear from the findings that a moderate proportion of the participants perceive that the program gives adequate training according to the needs in teaching skills

***Item 7. Teaching methods used in undergraduate courses (e.g., lectures, seminars, audiovisual aids) are well-tailored for our needs.***

The findings revealed that 62% of the participants totally agree that teaching methods used in graduate courses are well-tailored for our needs, while a 15% disagreed with the statement. On the other hand, a considerable number of the participants (23.7%) stated that they were undecided. Thus, the teaching methods in the program are poorly well-tailored for the students' needs. The

findings indicate that the program should reconsider their teaching programs so as to allocate more importance to this item.

*Item 8. There is a variety of course and program offerings.*

Almost five of the ten participants agreed with this statement (49.4%). On the other hand 14.3% of them disagreed and 36.4% of them were undecided. These findings indicate that the department do not offer a wide variety of course and program offerings as expected by the students. Indeed, as shown in Table 2, the lowest mean score (M=3.59) in the program content section was observed in this item. The findings indicate that the program should reconsider their teaching programs so as to allocate more variety of course and program offerings.

***Item 9. The program is relevant to my needs.***

The findings showed that a satisfactory number of the participants (68.8%) agreed with the statement, while a small number of them (5.2%) disagreed and 26% of them stated that they were undecided. It is understood therefore, that the program offered in these department does not fully relevant to the students' educational needs.

***Item 10. The program encourages me to reflect on my past experiences as a language learner.***

Nearly seven in ten (67%) of the participants agreed that the programs encourage them to reflect on their past experiences as language learners. However, 7% of them totally disagreed with the statement, while 26% were undecided.

***Item 11. The program teaches me how to follow the current trends in ELT.***

The findings revealed that 85.7% of the participants totally agreed with the statement and 14.3% of them stated that they were undecided. These findings indicate that the program was highly rated in teaching their students to follow current trends in ELT programs. Therefore, more than eight in ten of the participants believe that their program adequately train them for the current trends in their field.

***Item 12. The program avoids overlapping information between different courses.***

The results showed that 52% participants totally agreed with this statement and 13% disagreed with it. However, 35% of the participants were undecided. This suggests that a very moderate proportion of the participants perceive that the program is able to avoid overlapping information between different courses. The findings clearly show that the program should reconsider their

teaching programs so as to avoid overlapping information between different courses.

***Item 13. The program gives adequate training in research methods.***

More than seven of the ten participants agreed with the statement (72.7%), whereas 5.2% of them disagreed with it. On the other hand, 22.1% stated that they were undecided. Therefore, the programs adequately train the PhD candidates in research methods.

The results clearly point out that most of the students find the program up-to-date (80.5% of the participants agreed with the statement) and that the program offered in this department gives adequate training in teaching skills (83.3% agreed with the statement). The percentages to both of the items indicated that the program is up-to-date and pointed out that the program gives adequate training in teaching skills. However, the results still indicate that there are comparably high number of participants who are not decided or satisfied by these points.

Teaching methods used in undergraduate courses (%62) and the encouragement that the program gives to reflect on past experiences (%67) in the programs are two significant points to be underlined by the departments as these two points were rated approximately % 64,5 satisfaction. These two points can be considered as the weak points of the program that need a highlighting in order to increase the satisfaction level of the participants.

Another point to be reconsidered is the number and variety of the courses offered in this program. Only five in ten (49.4%) of the participants agreed with this statement and %50.6 of the participants indicated that they are expecting a wider variety of ELT courses and program offerings in their ELT program. The importance can also be seen as the lowest mean score (M=3.59) in the program content section was observed in this item. The results go parallel with Tezel's (2006) study. The results of his study also indicate the need for wider variety of courses to be offered in their course catalog.

## Conclusion and Implications

This research study aims to provide contribution to ELT program evaluation studies in the Turkish context. However it can also give an idea to the field as it reflects prospective English language teachers' expectations in terms of program content in their curriculum in a Turkish setting. The results of the study may serve the decision makers in order to understand the needs and deficiencies of these programs. It is hoped that the study may also help the ELT students and the candidates of this program to get a better view about the

department to understand if the program appeal to their needs and scientific education

Based on the results, for the betterment of the program offered following recomendaditions can be given in terms of program content.

1- *Continious program evaluation, especially in the educational field, is an essencial component in ongoing programs in order to distinguish any sort of shortcomings and deficiencies. Despite the fact that this research study was planned as an evaluative study, it may as well reveal as an insight into the steakholders at any level to get a criticism about the shortcomings and strengths of these programs.*

2- *It is well understood from the results of the study that there is a requirement in the ELT programs that need to be reconsided.*

3- *As well as the requirement for the reconsideration of some of the programs, there is also a need to vary the number of courses in order to meet the needs of the present and for the future participants of the program.*

4- *As it was suggested by the participants, the programs should reconsider their teaching programs so as to allocate more importance to training in teaching language skills*

5- *Another point to be mentioned is that considerablely high amount of the participants believe that the program isn't able to avoid overlapping information between different courses. Therefore, the program appears not to be sufficiently effective in offering range of ELT-related courses.*

6- *The findings also indicate that the program effectively train prospective English teachers in research methods.*

7- *As for meeting the needs of the students', the results clearly show that the program is not fully live up with its goal.*

8- *The results of the current research study demonstrate a considerable number of participants who are not completely happy with number issues.*

Participants additionally showed recommendations for the advancement of their program. A portion of these responses are given below.

*…. we adore some of our teachers. They are working hard to enhance our knowlege. Actually any lesson becomes important if it has a genuine lecturer.*

*…. I think most of the teachers should show us how to teach perfect teaching skills by teaching, not by reading from a book, it is only then they can want us to act like a real teacher.*

*….. practice should be applied more than theory. Just micro teaching presentations are not enough.*

*…. the courses should be based on practice much more than theory. Students should be given the chance to practice target language and present their language skills in a language class.*

*…. courses should be relevant with real life situations.*

*…. there should be more research lessons.*

*…. they should give more importance to practice in language teaching.*

*…. there must be much more optional courses*

## Kaynakça


Doğançay-Aktuna, S.(1998).'The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile',*Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19(1).

Flowerdew, J and Peacock, M. (2001)"The EAP curriculum: Issues, methods and Challenges", in J Flowerdew and M Peacock (eds), Research Perspectives on English for Academic Purposes, pp 177-194. Cambridge, Cambridge University Press.

König, G. (1990). *The birth and growth of a department: Department of English language and literature: 25th Anniversary*, Deniz Bozer (ed.). 157-67. Ankara University.

Küçükoğlu, H., Arikan, A. (2011a). "Prospective English Language Teachers' Views On Literature in Their Teacher Education Curriculum And Its Potential Value", Procedia-Social and Behavioral Sciences by Elsevier Publication, 15, pp.1718-1722.

Lynch, B. K. (1996). Language program evaluation. Theory and practice. New York: Cambridge University Press.

Nunan D. (1993). *The Learner-centered Curriculum, (6th Ed.)* New York, Cambridge University Press.

Posavac, E. J., & Carey, R. G. (2003). *Program evaluation methods and case studies* (6 th ed.). NJ: Prentice Hall.

Tezel, K.V. (2006). *A study of an American University Master's Program In TESOL:Multiple perspectives In program evaluation.* Unpublished master's thesis, METU, Ankara, Turkey.

Wallace, M.J. (1991). Training foreign language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Weir, C. & Roberts, J. (1994). *Evaluation in ELT.* Oxford: Blackwell Publishers

White, R. (1993). *The ELT Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.

https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_sovereign_states

http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz

https://istatistik.yok.gov.tr/

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Languıage and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Rodolphe Kreutzer 42 Metodundan Seçilmiş Etütlerin Teknik Analizi ve Keman Eğitimine Katkıları

Ezgi GÖNLÜM YALÇIN, Anadolu Üniversitesi
e-mail: egonlum@gmail.com

**Özet:** Çalgı eğitiminde belirli zorlukları aşmak üzere yazılmış çalışma parçaları olan etütler, çalıcının kendisini ifade etme becerisini, çalgı hâkimiyetini, sağ el ve sol el kontrolünü, teknik seviyesini müzikalitesini, entonasyon hassasiyetini ve reflekslerinin gelişiminde önemli rol oynar. Dünyada ve Türkiye'deki konservatuvarlarda keman eğitiminde kullanılan etüt kitaplarının en bilinenlerinden biri de Rodolphe Kreutzer'in 42 etüt adlı metodudur. Detaşe, legato, staccato, spiccato, martele gibi farklı yay tekniklerinin kullanıldığı, sağ el ve sol el koordinasyonu çift ses, oktav, onlu ve tril çalışmalarının da yer aldığı geniş bir yelpazeye sahip olan ve aynı zamanda Türkiye 'deki konservatuvarların keman öğretim programında bulunan bu kitap, keman eğitmenlerinin tercih ettiği en önemli metotlardan biridir. Bu çalışmada "Kreutzer 42 Etüt" adlı metot, keman eğitiminde özellikle sağ el tekniğinin gelişimi açısından incelenmiş ve yayın farklı teknik kullanımı için yazılmış 2, 12 ve 30 numaralı etütler ile sınırlandırılmıştır. Seçilen etütlerle ilgili teknik analiz ve çalışma önerileri sunulmaktadır.

**Anahtar Sözcükler**:Keman Etüt, Teknik, Keman Eğitimi

# Technical Analysis of Selected Etudes from Rodolphe Kreutzer 42 Etudes Method and Their Contributions to Violin Education

**Abstract:** The technical level and experience of the player are of great importance in interpreting these works. Etudes, which are pieces written to overcome certain difficulties in instrument education play an important role in the development of the players self-expression ability, instrument control, left and right hands control, technical level, musicality, intonation accuracy and reflexes. One of the most well-known method books used in the violin education at the conservatories in the world and Turkey is the Rodolphe Kreutzer's 42 etudes method. This book is one of the most important methods used in violin education at the conservatories in Turkey and highly preferred by the violin instructors. It features a wide range of various bow techniques like detache, legato, staccato, spiccato, martele and some studies for left and right hands coordination, double stops, octaves, 10-note scales, trills. In this study, the method called "Kreuzer 42 Etudes" was studied, especially in terms of the development of the right hand technique in violin education and is limited to 2th, 12th and 30th etudes which are written for different technical uses of the bow. Technical analysis and practice suggestions are presented for the selected etudes.

**Keywords:** Etude, Technique, Violin, Violin Education

## Giriş

Türkiye'de müzik eğitimi veren konservatuvarlar, eğitim fakültelerinin keman sanat dalları ve güzel sanatlar lisesi keman öğrencileri, çalgı repertuvarı ile birlikte keman tekniğine yönelik egzersiz ve etütlerle çalıcılıklarının seviyesini ilerletmek için pek çok konuda çalışma yapmalıdırlar.

Keman eğitimi, başlangıcından sonuna kadar sabırlı, disiplinli ve düzenli çalışma gerektiren bir süreçtir. Sağ el ve sol el tutuş pozisyonu yerleştirildikten sonra, yay çekme ve parmak basma çalışmaları ile keman eğitimi başlar. Bu süreçte eğitimciler farklı metot ve yöntemler uygulayabilirler. Amaç, düzgün yay çekme, parmakların doğru seslere basması (entonasyon), iki elin koordinasyonu, pozisyon geçişleri, vibrato, ifadeli çalma ve farklı yay şekilleri ile teknik ve müzikal seviyelerinin gelişimini sağlamaktır. Keman repertuarında, çalgı eğitiminin başından itibaren sağ ve sol el tekniğini üzerine yazılmış çok sayıda ve her seviyeye uygun egzersiz ve etüt kitapları bulunmaktadır. (Uçan, 2004) etüdü, kemana ilişkin belli bir teknik güçlüğü veya belli bir seslendirim, yorum ya da anlatım güçlüğünü yenmek için beceri veya ustalık kazandırmak amacıyla bestelenmiş parçalar olarak; (Ward, 1970), icracının temel gelişimini sağlayan parçalar olarak tanımlamıştır.

Etütler aynı zamanda, solo repertuar, konçerto, sonat ve küçük parça gibi farkı eserler için de hazırlayıcı, destekleyici ve pekiştirici olarak da büyük önem taşır. Çalgı eğitiminin her evresinde kullanılan ve çalgı tekniğini güçlendirmeye yönelik yazılmış etütlerden faydalanmak, analiz etmek ve üzerinde detaylı bir çalışma yapmak, eğitim alan tüm çalıcılar için gereklidir.

R. Kreutzer 42 etüt, dünyada ve ülkemizde keman repertuarına önemli katkılar sağlamış temel kaynaklardan biridir. Keman tekniğinde özellikle sağ el ve sol el uyumu, detache, martele, staccato ve legato yay kullanımı her çalıcının en temel ve üzerinde önemle durması gereken konulardır. Bu çalışmada R. Kreutzer 42 etüt metodundan karma yay tekniği örneklerinden olan 2,12 ve 30 numaralı etütler seçilmiş ve incelenmiştir. Ayrıca teknik çalışma önerileri sunulmaktadır.

## Rodolphe Kreutzer

Fransız eğitimci kemancı ve besteci olan Rodolphe Kreutzer(1766-1831) keman tarihinin önemli isimlerinden biridir. 1795 yılında Paris konservatuvarında profesörlüğe, 1801 de Paris operasının başkemancılığına getirilmiştir. Kendisi gibi kemancı olan dönemin önemli isimlerinden Pierre Rode (1774-1830) ile hazırladığı *Methode de violon (*1803)konservatuvarın resmi keman metodu olarak kullanılmıştır. Fransız keman okulunun kurucularından biri olan Kreutzer keman eğitiminde değer taşıyan çok sayıda eser bestelemiştir. 42 etudes ou caprices" adlı metodu 1796 yılında tamamlamıştır. (Say, 2005)

## Rodolphe Kreutzer 42 Etüt

Keman eğitiminde, disiplinli, düzenli ve özverili bireysel çalışma programının alışkanlık haline getirilmesi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Çalıcının, birbirinin tamamlayıcısı olan sağ el ve sol el tekniğinin ileri seviyeye ulaşması ve karşılaşılan teknik ve müzikal güçlüklerin çözümüne ilişkin detache, legato, martele, spicato, staccato gibi farklı yay şekillerini, vibrato, pozisyon geçişleri, artikülasyon entonasyon için çeşitli egzersizler ve etütlerle pekiştirmesi yararlı olacaktır.

Tril çalışmaları, oktavlar, çift sesler, yay şekilleri ile birbirinden farklı 42 etüdün bulunduğu Kreutzer 42 etüt metodu keman eğitiminde hedeflenen teknik ve müzikal kazanımlara ulaşılmasında önemli yer tutar. Eğitimci, öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda teknik güçlükleri aşabilmesi için farklı etütler seçebilir. Kreutzer etütlerle birlikte Rode, Fiorillo, Dont, Gavinies gibi önemli bestecilerin yazdığı etüt kitapları da, çeşitlilik ve teknik seviyenin ileri düzeye taşınması, öğrenilenlerin tekrar edilebilmesi ve pekiştirilmesi amacıyla çalıştırılabilir.

## Kreutzer Etüt No:2 ve Çalışma Önerileri

Keman eğitiminde koordinasyon, pozisyon geçişleri yay hâkimiyeti gibi temel teknik konuları belli bir seviyeye gelmiş olan, sabit birinci, ikinci ve üçüncü pozisyonda, ayrıca pozisyon geçişli gamlar ve egzersizler çalışmış olması beklenen öğrenciler için Kreutzer'in Do majör tondaki 2 numaralı etüdü önerilir. Orjinali detache yay ile çalınan etütte ilk üç pozisyon kullanılmaktadır.

"Detache, her ses için ayrı bir yay kullanarak düz, eşit ve basıncı değiştirmeden uygulanan bir yay şeklidir. Sesler arasında kesinti yapılmaz. Bunun için her yay, diğerinin başlangıcına kadar sürdürülür" (Galamian, 1962).Yayın her bölgesinde yapılabilen detache için kol ağırlığını ve yayın tele olan basıncını dengelemek önemlidir. Forte nüansta, teknik varyasyonların olduğu ve baştan sona onaltılıklardan oluşan etüt hızlı tempo çalınmalıdır. 2 numaralı etüt için teknik çalışmaya, yavaş tempoda detache yay ile başlanmalıdır. Eşit yay kullanımı ile kol ağırlığı dengelenmeli, entonasyona özen göstererek, parmak numaralarının belirlenmesi ile etüt genel hatlarıyla öğrenilmelidir. Yaya uygulanan basınçta farklılık olmamalıdır. Amaç sağ el ve sol elin bağlantısının uyumu, ,eşit ve kontrollü yay kullanımı, seslerin net ve temiz duyulması olmalıdır. Tempo metronom yardımı ile artırılarak, yavaş çalışmada dikkat edilen tüm konular, hızın artması ile aynı özenle korunmalı, ses kalitesi bozulmamalıdır. İlk iki ölçüde la ve mi tellerinde tel değişimlerinde sol el parmaklarının tele yakın pozisyonda kalması ve mümkün olduğunca kaldırılmaması, hareketin hızlı ve seri şekilde çalınmasına yardımcı olacaktır.9. ölçüden itibaren pozisyon geçişlerinin başlamasıyla tel değişiklikleri artar ve akıcı şekilde biter.

Eğitmenlerin yay tekniğinin gelişimi açısından tercih ettikleri etütlerden biri olan 2 numaralı etüt, farklı edisyonlarda basılmış çok sayıda teknik varyasyonlara sahiptir. Yayın, üst, alt ve orta kısmında detache olarak çekerek ve iterek çalışılması faydalı olacaktır. Detache çalınan her parçanın, gerek etüt olsun gerek konçertonun bir pasajı olsun, bağlı olarak çalışılması sol el ve sağ el uyumu için son derece önemlidir. İki bağlı, dört bağlı, iki ayrı iki bağlı şekilde farklı bağlarla çalışılırken yayın tele olan basıncı kontrollü bir şekilde yapılmalıdır. Onaltılıkların eşit ve net duyulması için önce ilk notaya ardından ikinci, üçüncü ve dördüncü

notalara aksan vererek çalışılması önerilir. Tempoyu korumak ve aksatmamak için metronom yardımıyla yavaştan başlayarak hızlandırılmalıdır.

## Kreutzer Etüt No:12 ve Çalışma Önerileri

Eğitim sürecinde, iki elin koordinasyonu, pozisyon geçişleri, arpej, entonasyon ve acelite gibi konular için tercih edilen etütlerden biridir. Özellikle pozisyon geçişlerinin çok sık kullanıldığı la minör tonda bağlı ve ayrı onaltılıklardan oluşan 12 numaralı etüt forte nüans, Allegro moderato hızdadır. Etütte, farklı tonlarda çalınan her arpej, ikişer ölçü şeklinde duyulur. Arpejler onaltılıklar şeklinde çalınır ve ulaşılan son nota iki vuruşluk değerdedir. Çalışmaya uygun parmak numaralarının seçilmesi ve ağır tempoda legato yay kullanımı ile başlanması doğru olacaktır. Etüdün telaşsız, akıcı ve net çalınması için dikkat edilmesi gereken en önemli konu pozisyon geçişleridir. Geçişler, ani bir etki yaratmadan, sol elin hareketini hissederek, gereksiz vurgu olmadan, kayar gibi, sakin dikkatli ve yumuşak bir şekilde olmalıdır. Geçişlerin, aynı zamanda entonasyon konusunda da doğru yerleşmesi için mümkün olduğunca çok tekrar yapılmalıdır. Sol elin hareketi pozisyon değiştirmeden önce sakin bir şekilde başlamalı değiştirme sırasında eli sıkma ve gereksiz basınç uygulanmamalıdır. Böylelikle olası ani bir vurguyu da engellenmiş olur. Çalıcının pozisyon değişiminden önceki notayı kısaltmaması, ritim kontrolünü kaybetme korkusu taşımaması gerekir. Pozisyon geçişlerinde zamanlama net olmalı ve gidiş dönüş şeklinde çalışılmalıdır. (Galamian, 1962)

Kreutzer 12 numaralı etüt içinde bulunan farklı tonlardaki arpejlerin temiz ve sağlam çalınması ve tona hakim olunması amacıyla gam çalışmaları yapılması pekiştirici olacaktır. Pozisyon geçişleri, egzersiz ve gamlarla geliştirilmelidir. Tek yayda, dört, sekiz on altı bağlı yay ile çalışılması, özellikle tel değişikliklerinin hissedilmeden yapılmasını, istenmeyen seslerin çıkmasını engellemesi açısından için yararlı bir çalışmadır. Sağ kolun tel değişiminde iki tele aynı basıncı uygulaması, dengeli ses elde etme açısından büyük önem taşır. Etüt metronom yardımı ile önce yavaş tempoda, hedeflenen tempoya kadar hız arttırarak yapılmalıdır**.**

## Kreutzer Etüt No:30 ve Çalışma Önerileri

Si bemol tonda Moderato hızda olan 30 numaralı etüt, sağ el de detache, staccato, legato yay tekniği, sol elde dört telde de üst pozisyonlara çıkan pasajlardan oluşur. Çalıcıya konser paçası çalıyormuş hissi veren etüt, teknik ve müzikal gelişim açısından faydalı bulunması nedeniyle eğitimciler tarafından tercih edilir. Çalışmaya, çalıcı için uygun parmak numaralarının seçilmesi, sağ el ve sol el için yapılacak çalışmaların belirlenmesi ile yavaş tempoda detache yay tekniği ile başlanmalıdır. İlk ölçüde başlayan pozisyon geçişleri doğru zamanda yapılmalıdır. Geçişlerin sağlam oturması için sol el hareketi yumuşak ve sakin, gidiş dönüş şeklinde, entonasyon konusuna özen göstererek önce yavaş, ardından orta ve son olarak orijinal tempoda yapılması yararlı olacaktır. . 11. 29.45.64. ölçülerde farklı pozisyon ve tonlarda gelen, dört tel kullanılarak yapılan arpejlerde dördüncü nota staccato ardından gelen onaltılıklar iki bağlı şekilde vibrato ve küçük yay aksanı ile aynı anda yapılır. “Staccato tekniği tele bitişik, telden ayrılarak ve yayın aynı

noktasında tekrarlanarak olmak üzere çok farklı biçimlerde ve çok farklı tempolarda çalınabilmektedir. Oldukça zengin ifadeli yay tekniklerinden biridir" (Ege Serter, 2013) 13.31.69. ölçülerdeki onaltılık figürlerin ses temizliğini için pasaj çift ses olarak çalışılmalı, o sırada sol el pozisyonun korunması son derece önemlidir. . 40. ölçüdeki iki telde çalınan bu pasaj için sağ kol ağırlığı iki telde eşit dağıtılmalı, bilek ve dirsek kullanımı tel değişimlerinde dengelenmeli boş tele gereksiz vurgu yapılmamalıdır Ses kalitesi, nüans, artiküle, entonasyon yay hızı, iki elin uyumuna yönelik pasaj çalışmaları yapılmalı, tüm bu konular belli bir seviyeye geldikten sonra eserin tamamı çalınmalıdır.

## Yöntem

Bu çalışma betimsel türde ve tarama modelindedir. Çalışmanın evreni Rudolphe Kreutzer'in (1766-1831) "42 Etüden Capricen für Violine" metodunda bulunan 2,12 ve 30 nolu etütlerdir. Çalışma verileri teknik analiz yapılarak toplanmıştır. Teknik analiz sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesiyle etütlerdeki i teknik güçlükler belirlenmiş ve etütlerin daha kolay ve daha hızlı öğrenilmesine yönelik çalışma önerileri oluşturulmuş.

## Sonuç ve Öneriler

Keman eğitimi, sabır, disiplin, azim ve düzenli çalışma isteyen uzun bir süreçtir. Keman eğitiminin her aşamasında kullanılan etütler, çalıcının teknik ve müzikal anlatımını güçlendirmesi, ustalık kazanması, sağ el ve sol el becerilerinin gelişimini sağlayan aynı zamanda çalıcının keman tekniğinin olgunlaşmasına yardımcı parçalar olarak da tanımlanabilir. Öğrencinin çalıştığı etüdü analiz edebilmesi ve etütteki güçlükleri bulup çözüm önerileri getirebilmesi,öğrenme sürecini kısaltması açısından son derece önemlidir. Öğrencilerin bu şekilde düşünme ve çalışma alışkanlığı kazanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere yol göstermesi gerekmektedir. Öğrencinin, teknik ve müzikalitesinin gelişimi için seviyesine, uygun olarak ihtiyacı doğrultusunda seçilen etütler, eğitim sürecinde kişisel repertuvarlarına eklemekte oldukları sonatlar, konçertolar küçük parçalar gibi keman yapıtlarını çözümlemelerinde ve eserlerin icrasını kolaylaştırması açısından da büyük önem taşır

## Kaynakça


Ege Serter, Gülen. (2013). *Kemanda Sağ Kol Teknikleri*, Nisan Kitapevi, Ankara.

Galamian, Ivan. (1962). Principles of Violin Playing and Teaching, Prentice-Hall INC. USA.

Kreutzer, Rodolpe. *42 Etüden Für Violine Solo*, Edition Peters Nr.4310, Frankfurt, London, NewYork.

Say, Ahmet. (1985). *Müzik Ansiklopedisi*, Başkent Yayınevi, Ankara.

Schwards, Boris. (1984).*Great Masters of the Violin*, Robert Hale, London.

Sevcik, Otakar. (1901*). Violin Studies* Op.3 40 Variations, Boswort.

Uçan, A. (2005). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri için Keman Ders Kitabı*, Lise 1. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Ward, J.O. (1970). *The Oxford Companion to Music*. London. Oxford University Pres.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISSN: 978-605-84052-5-7**

# Dil ve Kültürün Bir Yorumu Olarak Sinema: Yücel Çakmaklı'nın *Minyeli Abdullah* Filmi Örnekliğinde[1]

Rıfat Atay, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: rifatay@akdeniz.edu.tr
Orhan Gürsu, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: orhangursu@akdeniz.edu.tr
Merve Kesenci, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: merve.bozan91@gmail.com

**Özet:** Sinemada yönetmenler, bazen gerçekleri bazen hayalleri bazen ise ideallerini yansıtmak isterler. Fakat hangisi olursa olsun, her defasında vazgeçilmez iki araç dil ve kültürdür. Dikkatli bir okuma her bir yansıtmanın içinde onların birçok izini rahatlıkla tespit edebilecektir. Yücel Çakmaklı, gerçekleri ve hayalleri ideal düşünceleri çevresinde vermeye çalışan yönetmenlerden birisidir. Dil ve kültürün bir yorum ve sunum biçimi olarak sinemayı seçen Çakmaklı, filmlerinde, hayatının amacı haline getirdiği İslami yaşayış şeklini işlemeye özen göstermiştir. Milli Sinema olarak anılan bu tarz, milli, ahlaki ve dini değerleri sinemaya yansıtmak ve izleyiciye özlerini hatırlatarak bilinçlendirmek amacı ile yapılan çalışmaları içermektedir. Çakmaklı'nın ideal düşünce biçimi haline getirdiği İslami yaşayış tarzını en yoğun olarak gördüğümüz, çok izlenen ve devamı çekilen filmlerinden biri de *Minyeli Abdullah*'tır. Dönemin şartları çerçevesinde Türkiye'de herhangi bir şehir yerine Mısır'ın Minye'sini tercih eden Çakmaklı'nın farklı bir kültür üzerinden ama Türkçe inşa etmeye çalıştığı söylemini, tebliğimizde dil ve kültür açısından yorumlamaya çalışacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Sinema, Yücel Çakmaklı, Dil, Kültür, Yorum, Anlam.

## Yücel Çakmaklı'nın Hayatı, Eserleri Ve Sanat Anlayışı

### 1.1. Çakmaklı'nın Hayatı

Yücel Çakmaklı'nın düşüncelerinin şekillenmesinde, aile yapısının etkileri görülmektedir. Çakmaklı, muhafazakâr bir ailede dünyaya gelmiştir. İki dedesi de medrese mezunudur. Dini bir ortamda sinema sevgisiyle kesişen ilginç bir çocukluğu vardır.

Yücel Çakmaklı, Mahkeme başkâtibi İhsan Beyin dört çocuğunun ilki olarak 1937 yılında Afyon'da doğmuştur. Daha yedi yaşındayken, kardeşleri Aysel, Yüksel ve Ünsal'la birlikte yetim kalmış; Cumhuriyet İlkokulu ve Afyon Lisesi orta kısmını Yetiştirme Yurdu'nda okumuştur. Sinemalarda yer göstericilikten kazandığı üç beş kuruşla liseyi tamamlamıştır. 1955 yılında

[1] Bu çalışma, Akdeniz Ü. BAP kapsamında yürütülen SYL-2018-3243 Nolu proje çerçevesinde desteklenmiştir.

“öğretmen” olmak umuduyla İstanbul’a gelen Çakmaklı, İstanbul Ü. İktisat Fakültesi Gazetecilik Yüksek Okulu’nu beş yılda tamamlarken, Fatih Medresesi’nin harabe ve pejmürde odalarında, yine Şan Sineması’nda yer göstericilikten kazandığı parayla hayatını idame ettirmeye çalışmıştır. Daha sonra askerlik için Artvin’e gitmiş, 1963 yılında döndüğünde ise gazete ve dergilerde sinema yazıları yazmaya başlamıştır. Bu arada Osman F. Seden, Orhan Aksoy ve Mehmet Dinler gibi yönetmenlerin yardımcısı olarak, elliye yakın filmde çalışmıştır. 2009 yılında İstanbul’da büyük bir veda ile uğurlanan (Ayvazoğlu, 2014, s.280) Yücel Çakmaklı, otuz civarındaki film çalışmasının yanı sıra sinemaya fikir ve yazı olarak katkılarıyla da göz ardı edilemez öneme sahip bir şahsiyet olarak akıllarda kalmıştır. (Kabil, 2014, s.13)

Sinema anlayışını daha çok milli-manevi değerlere ağırlık veren, filmlerini İslam medeniyeti kökünden gelen bir anlayış temeline oturtmayı amaçlayan Çakmaklı, sinemacı olmak için bir din âlimine gittiğini ve kendisinden dua aldıktan sonra yönetmenlik yapmaya başladığını şöyle ifade etmektedir: "Oturuyordu elinde bir bıçak vardı ve meyve soyup arada bana da ikram ediyordu. Ben yaptığım çalışmaları ve yapmak istediklerimi anlattım. O da elindeki bıçağı göstererek; 'Şimdi elimdeki bu bıçak biri tarafından hasmına saplansa ve adam vefat etse adamı öldüren bıçak mıdır? Hayır. Onu kullanan kişinin niyetiyle cinayet işlenmiştir. Diğer taraftan aynı bıçak bir doktor tarafından kullanılsa ve bir hayat kurtarsa o maharet bıçakta mıdır? Hayır. Yine o bıçağı kullanan kişide ve niyetindedir. Demek ki sinemada böyle bir araçtır. Kullananın niyetine göre elinde şekillenir”demiş ve Çakmaklı bunun üzerine yönetmenliğe karar vermiştir.

Âlim Şerif Onaran Çakmaklı ve filmleri için şu ifadeleri kullanmıştır;

“Çakmaklı, Milli Sinema akımının en yeterli temsilcisi olarak milli değerlere dönmesinin başarılı bir öyküsünü anlatır. Onun filmlerinde konuların idealize edilmesi dolayısıyla tabii bir seyir izlemediği söylenebilirse de, sinema diline hâkim, sinema gustosu yerinde bir sanatçı olan Çakmaklı, bu filmlerle, geniş kitlelerin beğenisini kazanarak Yeşilçam'daki serüvenini tamamlamış ve yine çoğunlukla aynı temaları işlediği televizyon filmleri çevirmiştir.” (Onaran, 1994, s.159)

Çakmaklı, 1970 yılında başlayan ve 1996 yılında sona eren sinema geçmişini üç döneme ayırmaktadır:

1. Dönem: 1970–75 İlk dönem sinema filmleri,

2. Dönem: 1975–89 TRT‘deki televizyon filmleri çalışmaları,

3. Dönem: 1989-2005 özel sektörde yaptığı çalışmalar. (Yenen, 2012, s.257)

## 1.2. *Minyeli Abdullah-1*(1989) Film Özeti

1975-1990 yılları arasını TRT için TV filmleri ve dizileri yaparak geçiren Çakmaklı, *Minyeli Abdullah* ile Milli Sinemanın izlenme rekorunu kırarak sinemaya yeniden döner. Üstün izlenme başarısının aksinefilm, eleştiri oklarının da hedefi olmuştur.*Minyeli Abdullah* filminin galasını Mehmet Ali Erbil'in sunması Atatürk'e saygı duruşu ile başlayıp şehitlere Fatiha okunarak bitmesi ve romana sayfa sayfa sadık kalınması, Mısır'da geçmesine rağmen Mısır manzaralarına filmde rastlanmaması bu eleştirilerin başlıca sebepleri arasında yer almaktadır. (Diriklik, 1995, s. 37)

Mısır'ın Minye şehrinde doğan Abdullah'ın yaşamı ve İslami mücadelesini anlatan filmin birincisinin çok fazla ilgi görmesi üzerine ikincisi de çekilir. Hekimoğlu İsmail'in aynı adlı romanından uyarlanarak yapılan film halk tarafından oldukça beğenilir.

*Minyeli Abdullah* filmi, Batılılaşmaya başlayan İngiliz sömürüsündeki Mısır döneminde geçer. Abdullah İslami kültür ile yetişmiş ve Müslümanlığın inceliklerini anlatan sohbetler veren biridir. Film, yine bir gün evinde İslami sohbetler yapan ve bildiklerini etrafına anlatan Abdullah'ın irtica suçuyla yakalanarak hapse atılmasıyla başlıyor. Devamında ise cezaevindeki arkadaşlarına başından geçenleri çocukluğundan başlayarak anlatmasıyla sürüyor.

Abdullah yoksul bir ailenin evladıdır. Babası küçükken ölmüştür. Annesi okutmak için elinden geleni yapmıştır. Çok iyi bir öğrencidir ancak hocası ile olan husumeti yüzünden okuldan ayrılmış türlü işlerde çalışmaya başlamıştır. Okumayı çok sevdiği için gecelerini kitaplar okuyarak geçirmektedir. Etrafında oldukça sevilmektedir. Sonunda kendine uygun bir iş olan matbaa işine girer ve Sabri Sadık adında bilgin bir adamla tanışarak bilgisine bilgi katar.Memurluğa kadar yükselir ve uzaktan akrabası olan Sevde ile evlenir. Evlerindeki sohbetlerinden dolayı rejim muhalifi olarak tanınır ve tutuklanır.

Hapishanede herkes onu dinler ve onun bilgisinden yararlanırlar. Kavga gürültü kesilmiştir. Bu süreçte cezaevinde sık sık sorguya alınır ve türlü işkenceler görür. Onu diri tutan şey Sabri Sadık beyi rüyasında görmesidir. Ancak Sevde'nin babası evli kalmalarına razı olmaz, sefalet içindeki Sevde de mecburen babasına sığınmak ve onun dediğini yaparak boşanmak zorunda kalır. İki çocuk ile babasının yanına gider. Bu durum Abdullah'ı yıkmıştır. Ancak yapacak bir şeyi yoktur. Yıllar sonra hapisten çıkar, hiçbir işe kabul edilmez ve hamallığa devam eder. Bu sırada karşısına biri hırsızlık yaparken yakaladığı diğeri de okumaya parası olmayan iki genç çıkar, ikisini de yetiştirir. Biri tüccar diğeri üniversitede hoca olur. Bu hoca aynı zamanda

*Minyeli Abdullah*'ın oğlunun hocasıdır. Böylece yolları kesişir. Birinci bölüm böylece bite. (Çakmaklı, 1989)

### 1.3. *Minyeli Abdullah-2* (1990) Film Özeti

İkinci bölüm de devamı niteliğindedir. Sevde ile tekrar evlenirler. İki çocuğu da etrafına örnek olan Müslüman gençlerdir. Abdullah artık sohbetlerinde ticari kurumlar, okul ve hastaneler kurmayı tavsiye etmiş ve harekete çağırmıştır. Bu durum, Mısır'ın ileri gelenlerini oldukça rahatsız etmiştir: "Biz de Müslümanız ama insanca yaşamak istiyoruz, içki kadın kumar olsun istiyoruz o yüzden Abdullah'ı durdurmalıyız" demişlerdir. Ancak Abdullah'ın oluşturduğu dayanışma sandığı gittikçe büyümektedir. Abdullah, aynı zamanda artık baş komiserdir.

Bir bakanın oğlunun hırsızlık suçunu affetmediği için işinden alınır ve hamallığa geri döner. Amacı, Batı ülkelerini gezmek ve oradaki gelişmişliği görerek Mısır'da ticari, ilim, sanat ve üretkenlik yönünden geri kalmışlığı ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Bunun yalnızca İslam'a dönerek ve onu doğru anlayarak düzeleceğini düşünmektedir.

Önce Mısır'ı gezer, daha sonra Bosna'yı ve her yerde Müslüman ülkelerin geri kalmışlığına sebepler arar.Daha sonra Almanya'ya gider ve oradaki yolları, fabrikaları, yeşillenmiş çevreyi ve sanatı görür. Bir Almanla konuşur ve Alman şöyle der; "biz, bizim dedelerimiz gibi içmiyoruz, siz onlar gibisiniz." Bu sözleri Abdullah'ı sarsar ve kendi ülkesinde hor görülüp burada saygın kabul edildiği için çok üzülür.

Hollanda'ya da giden Abdullah, orada yapılan tarım ve seracılığa hayran kalır. Gittiği yerleri Mısır'la karşılaştırır ve Mısır'ın gelişmesi için elinden geleni yapmaya kararlıdır. Ancak Mısır hükümeti buna izin vermeyecektir. Yeni bir oluşum için toplantı yapma kararı alırlar. Konuşma sırası Abdullah'ın oğlu Bilal'e geldiğinde konuşma sabote edilir ve Bilal vurularak öldürülür. Film bu sahne ile son bulur. (Çakmaklı, 1990)

Abdullah'ın kızının arkadaşı Feyza ile oğlu Bilal'e olan hayranlığı bize *Birleşen Yollar* filmini hatırlatmaktadır. Yukarıda da söz ettiğimiz gibi Birleşen Yollar filmi, Milli Sinemanın ilk örneği olarak kabul edilmiş ve o minvalde yapılan filmler Milli Sinema içerinde kabul edilmiştir. *Minyeli Abdullah* filminde de örnekliğinin izlerini görmekteyiz.

Film Türkiye'deki 28 Şubat sürecini akla getirmektedir. Tesettürlü olanlar gerici ve cahil, diğerleri ise Batılılara benzedikleri için ilerici ve aydın olarak kabul edilmektedir.

Filmin büyük bir kısmı diyaloglar halinde geçmektedir. Bu diyaloglar çoğunlukla İslam hakkındaki ideolojik konuşmalardan oluşmaktadır. Bu

durum birçok eleştiriye de sebep olmuştur. Salih Diriklik bu konuda; "*Minyeli Abdullah'ta* sinemasal ritmi ve konu cazibesini düşüren asıl sebep, romana bağlı kalmak uğruna yer verilen birçok gereksiz sahne ve uzun diyaloglar olur. *Minyeli Abdullah*-2, birinci bölümü ile kıyaslanmayacak kadar kötü bir filim olmuş; 130 dakikalık filmin büyük kısmı diyaloglar, gereksiz geriye dönüşler ve belgesel görüntülerle şişirilmiştir," diyerek eleştirmiştir.(Diriklik, 1995, s.38)

### 1.4. *Minyeli Abdullah* Filmini Dil ve Kültür Göstergesi Olarak Okumak

*Minyeli Abdullah* filmini bir okuma olarak ele alacağımız için içerisinde geçen din, kültür ve sanat ile ilgili verileri okuyup yorumlayarak bize neler anlattığını ortaya koymaya çalışacağız. Bildiğimiz üzere sinema görsel bir anlatı olmasının yanında bir anlatım dilidir. Sesli veya sessiz olsun diğer sanat eserleri gibi bize bir şeyler anlatmaktadır. Bu nedenle biz bir filmi izlemenin yanında bir okuma yaptığımızı da gözden kaçırmamalıyız. Yalnızca eğlenceli bir aktivite olarak görüldüğünde izleme yeterli olacaktır. Ancak filmde gördüğümüzün ardını yorumlamak için bilinçli bir okumaya ihtiyaç vardır. Bu nedenle çalışmamızda filmleri ele alırken okuma yöntemini kullanmayı uygun gördük.Bu okuma filmlerdeki insanların karakterlerini, giyim kuşamlarını ve inançlarını yansıtan söylem ve hareketlerini içermektedir. Bunun yanında filmin çekildiği iç ve dış mekân özellikleri, kullanılan tablo ya da müzikler, esinlenilen romanlar ve şiirler de yer almaktadır. Biz filmlerde gözlemlediğimiz bu ayrıntıları, dil ve kültür çerçevesinde okumaya çalışacağız.

Öncelikle estetik açıdan filmlere bakacak olursak karşımıza en çok müzik kullanımı çıkmaktadır. Çakmaklı, bazı filmlerinde üst bir müzik anlayışını ele almakta ve bunu yine bir Doğu-Batı karşılaştırması olarak işlemektedir. *Minyeli Abdullah (2)* filminde, Abdullah bir otobüste seyir halindeyken çalan müzik, İsmet Özel tabiriyle bir dolmuş müziğidir. (Özel, 2015, s. 137) Abdullah bunun karşısında, insanların bu çalan müzikten nasıl zevk aldıklarına şaşırır ve İslam dünyasının sanat, ilim ve nezaketten uzak olduğunu vurgular. Buradaki söylemi Çakmaklı'nın müzik anlayışındaki basit düzeyi eleştirmesi olarak ele alınabilir.

Diğer bir estetik kaygı, romandan esinlenilerek yapılan filmler için söz konusu olmaktadır. İyi bir yönetmenin esinlendiği romanı aşıp onu üzerinde film çekmesi beklenmektedir. (Bazin, 2013, s.74) Ancak Çakmaklı bunun aksine romana fazla bağlı kalmış hatta bu yüzden oldukça eleştiri almıştır. *Minyeli Abdullah* filminde sırf metne bağlı kalmak adına filmin çoğu vaaz niteliğinde kalmış ve konuşma sahnelerinin yoğunluğu bir süre sonra sıkıcı olmaya başlamıştır. (Diriklik, 1995, s.37)Bazılarına göre, Çakmaklı'nın burada yaptığı bir sinema değil foto-romandır. Bazen yalnızca tek bir

görüntü ses ve konuşmadan daha anlamlı ve sürekli olabilir. (Rotha ve Griffith, 2001, s.68)

Çakmaklı'nın yaptığı yabancı ülkelerde çekilen filmlerde dil sorunu da bir estetik problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Hangi ülkede olursa olsun herkes Türkçe konuşmaktadır. Bu durumu en çok *Minyeli Abdullah* filminde görmekteyiz. Filmde oyuncuların bir kısmı Arap'tır ancak hepsi Türkçe konuşmaktadır. Bütün oyuncuların aynı millete ait olup, konuşmalarının Türkçe verilmesi diğer filmlerde olduğundan daha anlamlı gelmektedir. Ancak bir Türk ve Alman yan yana geldiğinde ikisinin de Türkçe konuşması oldukça anlamsız gözükmektedir. Bu durum bize bu dönem açısından altyazıyı akla getiriyor olsa da o dönem Türk sinemasında bunu uygulama söz konusu olmayacağından Çakmaklı'nın bu şekilde ele almasını anlayışla karşılanması gerektiğini söyleyebiliriz.

Çakmaklı, filmlerinin çoğunda dini düşünceyi ön plana çıkaran hikâyeleri işlemiştir. İkinci dönem filmlerinden en ses getiren film olan *Minyeli Abdullah* filminde, ilk dönemin aksine daha radikal bir din anlayışını ele almaktadır. Bu nedenle *Minyeli Abdullah (1)* filmi dini anlamda çokça malzeme bulunduran bir filmdir. Film Mısır'da geçmektedir. Gerek oranın sosyal yapısı gerek filmin içeriği, İslam dini algısını yoğun olarak vermeye sebep olmuştur. Bütün kadınlar karşımıza kapalı olarak çıkmaktadır ve yöresel şekilde değil İslam'ın ön gördüğü tesettür şeklindedir. Müslüman olduğunu söyleyen hemen hemen herkes namazını kılar ve camiye gider. Duvarlarda ayet yazılı tablolar yer alsa da almasa da evlerde genellikle dini sohbetler için toplanılır. İslam bireysel olarak yaşanan değil, toplumsal olarak değişmeye vesile olarak bir din olarak karşımıza çıkar. Abdullah bir âlim niteliğindedir. Evi de dâhil, gittiği her yerde dini kitaplar okur ve etrafına anlatır.

*Minyeli Abdullah(1)* filminde, din algısında daha çok din karşıtı olanlara karşı duruş ön plan çıkmaktadır. Mahkûm edilen Abdullah'a dininden vazgeçtiği takdirde serbest bırakılacağı söylenir ancak Abdullah, bin başı olsa, her gün biri kesilse yine de vazgeçmeyeceğini söylemektedir. Mahkeme çıkarıldığında söz hakkı kendisine gelir ve Abdullah, namaz vaktinin geçeceğini söyleyerek namaz kılmak istediğini dile getirir.

Dini söylem olarak karşımıza çıkan birkaç örnek verecek olursak; Abdullah okul masraflarını üstlendiği çocuktan yardımı karşısında iki şey ister, birisi namazlarını düzenli kılması, diğeri ise ilmini İslam'a hizmet olarak kullanmasıdır. Başka bir sahnede yardımı karşısında mahcup olan birisine, Müslüman'ın Müslüman'a yardımının ibadet olduğunu dile getirmekte ve ibadeti yalnızca kurallı olan ritüellere değil hayatın içindeki bütün davranışlara yaydığını göstermektedir.

Bir başka sahnede Abdullah hamallığını yaptığı bir iş adamıyla karşılaşır ve yanındaki gayrimüslim olan arkadaşını Abdullah'a tanıtır. Yanlarında da her iki arkadaşın da kızları vardır ve aynı şekilde giyinmişlerdir. İkisinde de elbise ve şapka vardır. Tesettürlü değillerdir. Abdullah da şaşkın olarak hangisinin kimin kızı olduğunu sorar ve gayrimüslim ile Müslüman'ın aynı şekilde giyinmiş olmalarına karşı üzülür. Buradaki tavrı, Çakmaklı'nın ilk dönem filmlerine karşı oldukça abartı gelebilir ancak dediğimiz gibi dönem şartları ve geçtiği mekân şartı gereği böyle algılar anlamlı görülebilir.

İslam dininde başlarına gelen kötü olayları iyiye işaret olarak yorumlamak ya da doğrunun farkında olmaya vesile olduğu anlayışı mevcuttur. *Minyeli Abdullah* filminde de benzer bir sahne karşımıza çıkmaktadır. Düşünce suçu sebebiyle hapse giren Abdullah, mahkûm olan insanlara bir yandan hayat hikâyesini anlatır ve biryandan da dini öğütlerde bulunur. Kötü bir yer olarak bilinen hapis, Abdullah için adeta ıslahhaneye dönmüş ve oradaki insanlar Abdullah sayesinde suçlarından pişman olan ve Abdullah ile daha önceden tanışmadıklarına yakınan insanlara dönüşmüşlerdir.

*Minyeli Abdullah (2)* filminde, Abdullah çektikleri sıkıntılar üzerine Sevde'ye, bu hatıraları cennette birbirlerine güzel hikâyeler olarak anlatacaklarını söyler. İslam dininde ölümden sonraki hayata ve iyilerin cennete, kötü işler yapanların ise cehenneme gideceği inancı yer almaktadır. Filmin akışında doğal olarak Abdullah'ın ahiret inancına sahip olduğunu görmekteyiz. Ancak, hiçbir kulun cennete gireceği kesin değildir; Abdullah'ın bu keskin ifadesi kısmi radikal duruşunu göstermektedir.

Başka bir sahnede arkadaşlarına öğütlerde bulunan Abdullah; "Asıl olan, İslamiyet'i öğrenmek, yaşamak ve yaşatmaktır" der. Ezan okuduğunda manasını anlayıp idrak edip yaşamaktan bahsederler. İslam dininin gereği olarak bütün hayat boyunca İslam'a hizmet eden insanlar olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

*Minyeli Abdullah (2)* filminde, birincisinde olduğu gibi kadınlar tesettürlerine oldukça dikkat ederler. Bir sahnede kapı çalar ve gelen yabancı iki erkektir. Sevde, kapıyı açarken başı arkadan bağlıdır ve içeriye doğru geçerek kendisini onlardan gizler. Bu durum Sevde'nin giyim kuşamına hassasiyetini göstermektedir. Başka bir sahnede evlilik söz konusudur ve Abdullah'ın kızı evlenmek üzeredir. Abdullah'tan mehir olarak ne istediklerini sorarlar o da bir şey istemediğini, huzurlu bir yuva kurmalarının yeterli olacağını söylemektedir. Orada bulunanlar, bu tavrı takdir eder ve herkes böyle olduğunda gençlerin evlenmelerinin daha kolay olacağını söylerler. İslam dininde mehir, kadının evlilik sırasında kocasından almaya hakkı olan malı olarak tanımlanır. (Acar, 2011, s.368)

*Minyeli Abdullah (1)* filminde Tanrı inancını ifade eden söylemlere de sıkça rastlanmaktadır. Birkaç örnek verecek olursak; Abdullah, evinde doğada görülen düzenin Allah'ı işaret ettiğini anlatır ve çokça şükretmek gerektiğini vurgular. Kendisi de başına iyi veya kötü ne gelirse gelsin tanrıya sığınmış ve şükretmiştir. Hapse düştüğünde ailesi için; "Rabbim çocuklarımı ve ailemi koru onlara sabır ver" diyerek dua etmektedir. Başka bir sahnede, yalnız kalan Sevde; "Allah'ım elini üstümüzden çekme" demektedir. Burada ifade edilmek istenen şey kimse olmasa da Tanrı'nın onları koruyup gözetebileceğidir. Şükreden birini gören Abdullah; "Allah aza şükredene çoğunu verir" der. İki çocuğa bakarak birinin okumasına birinin de iş adamı olmasına vesile olan Abdullah'a kendisinin sayesinde olduğunu söyleyince, Abdullah sadece bir aracı olduğunu ve asıl müsebbibin Tanrı olduğunu dile getirmektedir. Buradan da bütün sebeplerin ve olayların yaratıcısının Tanrı olduğunu insanların ise burada sadece birer aracı olarak bulunduklarını, nitekim kendilerine de Tanrı tarafından yaptırıldığı inancını görmekteyiz.

*Minyeli Abdullah (2)* filmi de Tanrı algısı olarak ilk filmden çok farklı sayılmaz. Yine de birkaç örnek vermeyi yerinde görmekteyiz. Yıllarca ailesinden uzak kalan Abdullah, babalık ve kocalık görevini gereği gibi ifa edemediği için, karısından ve çocuklarından haklarını helal etmesini ister. Onlar helal ettiğinde ise; "Allah'ım onlar haklarını helal ettiler sen de beni bağışla" diye dua eder. Daha önce de değindiğimiz gibi hem helallik istemek hem de bağışlanma dilemek İslam dininde yaratıcı olan Tanrı'yı kabullenişin ve dinin gereğini yerine getirmenin bir gerekçesidir.

İşinde terfi eden Abdullah, makam hırsının inancının önüne geçmesinden korkar ve"Allah buyuruyor ki; şahsi menfaatleriniz için dininizi terk etmeyin" anlamındaki bir ayeti okuyarak kendisine bir nevi uyarıda bulunur. Ailesine de günahtan kaçıp ibadetlerine devam etmesi için kendisine dua etmelerini söyler. İslam dininde insan aciz yaratılmıştır ve kötüye meyledebilir inancı vardır. Bu meyli gerçekleştirmemek ve görevlerini doğru bir şekilde yerine getirmek için tanrıdan dirayet ve hidayet isterler. Bir başka sahnede Feyza, ailesinden yakınmaktadır. Sevde ise ona; "aileye itaat etmek sevaptır" diyerek aile kurumunun İslam dininde kutsal olarak sayıldığına ve onlara karşı çıkmamanın ise yerine getirilen görevler olarak tanrı tarafından mükâfatlandırılacağına inanılmaktadır.

Çakmaklı, filmlerinde rüyaları geleneksel anlatım şekilde kullandığını görmekteyiz. Yani bir sis perdesi gelir, kişi rüyasında bir felaketten kurtulduğunu ya da bir haber aldığını görür sonrasında onun peşine düşer ya kurtuluşu gerçekleşir ya da aradığını bulur. Biz rüya sahnesini izlerken onun bir rüya olduğunu anlamakla kalmıyor sonrasında neler olacağını da sezebiliyoruz. Belki de bu durum, sinemadaki rüya hilesine alışmış olduğumuzdan kaynaklanabilir. (Tarkovsky, 2008, s.57)Nitekim Çakmaklı

konular dışında, Yeşilçam'ı model alarak film çeken bir yönetmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

*Minyeli Abdullah (1)* filminde, Abdullah'ı inançları yüzünden mahkûm ederler ve türlü işkencelere maruz bırakırlar. Bu durumdan çok bunalan Abdullah, rüyasında hocasını görür. Hocası kendisine sabretmesi gerektiğini ve Allah'ın sevgili kulu olduğunu, bu yüzden onu imtihan ettiğini söyler. Bu rüyadan sonra Abdullah haline şükrederek sabretmeye devam eder. Bu filmde rüya sahnesi diğer sahnelerden farklı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir arayışın yol göstericisi ve destekçisi olarak değil, zor durumda olan birinin iç ferahlığı için görülmüş bir rüyadır. Geleneksel rüya görüntüsü olarak da beyazlar içinde, beyaz sakallı ve öğüt veren hocayı örnek olarak verebiliriz.

Çakmaklı'nın filmlerinde kötünün tanımı, insanın kendi eliyle yaptığı kötülükler (ahlaki kötülük) olarak ele alınmaktadır. Açacak olursak, dini ve manevi değerleri umursamayan, kötü alışkanlıkları olan insanlar kötü olarak karşımıza çıkmaktadır. *Minyeli Abdullah (1)*filminde karşımıza kötü olarak çıkan, İslam dinine karşı takınılan ve haksız olan tutumdur. Özellikle yönetim, İslam dininin anlatılmasını ve cemaat şeklinde bir araya gelinmesini kendisine bir tehdit olarak görür ve böyle yapan insanları idamla yargılamaya kadar götürür. Bu durum karşımıza kötü olarak çıkmaktadır. Mısır'da geçen bu filmde çocuklara kendilerini kral Faruk'un yarattığı öğretilir ve İslam dinine göre tek yaratıcı tanrı olduğunda bu düşünce ve inanış kötü olarak gösterilmektedir. Sevde'nin babası, Abdullah'tan ayrılması için kızını zorlar ve "Abdullah sadece namazını kılsın otursun ne diye insanları toplayıp konuşuyor benim gibi akıllı olsun ve zengin olmanın yollarını arasın" der. Çakmaklı'ya göre, ilim karşısında servetin tercih edilmesi ve gerçeği bile bile gizlemek de sevdiği kocasından kızını ayırmaya çalışmak da kötü olarak yansıtılmaktadır.

*Minyeli Abdullah (2)* filminde kötü olarak ele alınan temel kaide İngiliz işgalinden yeni kurtulmuş Mısır'ın, İngilizlere benzemeye çalışmaları ve onlar gibi yaşamalarıdır. Bütün emniyet ve yönetim birimlerinin de bu fikirde olması, halkın İslam adına toplanmalarını dahi zorlaştırmıştır. Abdullah bu duruma tepki olarak, ayyaşların, hırsızların ve kumarbazların sokaklarda rahatça dolaşabildiğini ancak dini kitap okuyan ve bilgisini paylaşmak isteyen insanların ise hapsedildiğini söylemiştir. Mısır'ın ileri gelen iş adamları İslamcıların işlerini bozduğunu söylemekte ve içki, kumar, kadın yoksa nasıl yaşayabileceklerini sormaktadırlar. Bir başka sahnede İslamcıların baloya, kokteyle ve kadına karşı olduklarını dile getirerek gülerler. Burada geçen kadın ifadesi, kendi karıları dışındaki gayrimeşru ilişikleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu, meşru olmayan eğlence araçlarının İslam dininde yasak olmasına karşı verdikleri tepkidir. Bu tavırları kötü olarak işlenmektedir.

Abdullah bazı davranışların eleştirisini; "büyük evlerde oturan küçük insanlar", "Avrupa'nın yollarında Avrupa arabalarıyla dolaşanlar" şeklinde dile getirir. Avrupa'yı gezen Abdullah oradaki insanların bütün kanunlara harfiyen uyduklarını görerek İslam'a böyle uyulmadığından yakınır. Kadın fotoğraflarına baktıklarında içlerinin açıldığını söyleyen gençlere de; "içiniz açılırken nelerin kapandığını bir bilseniz" şeklinde ihtarda bulunur. Bu davranışlar Çakmaklıya göre kötü olarak addedilmektedir.

Başka bir sahnede modern bir ailenin kızı olan Feyza kendi ailesinden uzak ve İslam'a yakın düşünceler öğrenmeye başlamış ve kendisinin Müslümanlığını beğenmediğini; "benim dinim sadece nüfus cüzdanından ibaret kalmış" sözleriyle ifade etmiştir. Abdullah, bir yolculuk sırasında şoföre namaz kılmak için durması gerektiğini söyler ve şoför de içindeki yolcular da bu fikre karşı çıkarlar. Hepsi Müslüman olmasına rağmen aralarında karşı çıkmayan tek kişi Hıristiyan bir yolcudur. Çakmaklı'ya göre insan, düşündüğü ve inandığı gibi yaşaması gerekir ve düşünceleri ile hayatı birbirine zıt ise bu durum kötü olarak ele alır.

Bir sahnede büyük bir yemek sofrasında Abdullah ve arkadaşları bir aradadır. Arkadaşları yemeğin iyi yenmesi gerektiğini savunur ve oldukça iştahlı yerler. Abdullah ise az yemeyi tercih etmiştir. Sebebini sorarlar ve cevabının ağızlarının tadını kaçıracağını da peşinen söylerler. Bu soru üzerine bir şey söylemeyen Abdullah'ın bakışlarından, böyle bir yemek kültürünün doğru olmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Başka bir sahnede bakan çocuğu olan bir gencin aile değerlerini hiçe saydığı, baba parası varken çalışmanın anlamsız olduğunu düşündüğü sözleri yer almaktadır. Böyle bir gençlik de bağları kopmuş aile algısı da Çakmaklı'ya göre kötü şeyler arasındadır.

Filmde Abdullah, Batı ülkelerini gezerek onların teknolojilerine hayran kalır ve kendi ülkesinin geri kalmışlığına oldukça içerlenir. Bu teknolojiyi bir şekilde ülkeye taşımanın derdine düşer. Peki bu durum Batı kültürünü almadan nasıl mümkün olacaktır. Modern dönemde en çetin sorunlar arasında yer alan bu soru hala daha cevabını bulamamıştır. Çakmaklı'ya göre bilim ve teknik İslam medeniyetinden Batı'ya geçtiği için medeniyetin müşterek malıdır. (Dorsay, 2014, s.196)Peki, bu düşünce ne kadar doğrudur? Bir yerin teknolojisini almak, yalnızca teknolojisini almak olabilir mi? Biz tarihe baktığımız zaman bunun pek mümkün olmadığını görmekteyiz. Televizyonun gelmesi ile onunla birlikte Batı yaşantısı da evimizin içine girmektedir. İşlevselliği kazandıran Batı'lılardır ve biz istesek de istemesek de onlar gibi kullanmak zorunda kalmışızdır. İsmet Özel bu duruma şu sözleriyle yorum getirmektedir:

İslam değerlerinin çağımız bilim ve teknik kafasıyla birleşip beraber yaşayacağını ummak bir avuntudan ibarettir. Çünkü günümüze hâkim olan bilim ve teknik Batı'da belli bir dönemde

belirlenmiş bir kafa yapısının uzantısıdır; belli bir toplumsal yapının sinesinde gelişmiş, vasıfları İslam'a taban tabana zıt bir sınıf eliyle gücünü dünya ölçüsünde yaymıştır.(...) Açıkça ve şuurla kavramamız gereken Batı'nın felsefesi, bilimi ve tekniğiyle bir bütün olduğu ve reddedilecekse tümden, kabul edilecekse yine tümden kabul edilmesi gerektiğidir. (Özel, 2015, s.201)

Bu düşünceye dair bir sahne, *Minyeli Abdullah (1)* filminde yer almaktadır. Abdullah; "ümmetin adı kendisinin tadı başkasının olursa, tatsız tuzsuz olur" demekte ve Müslümanların bir bütün olarak kendi karakterlerini oluşturması gerektiğini vurgulamaktadır. *Minyeli Abdullah (2)* filminde, Batı'nın sanayi anlamda gelişmesini gören Abdullah; "demiri işleyen Davud peygamberi okuyan biz, ancak demiri işleyen Almanlar" diyerek kendi geleneğine ait olan bilgilerden uzak kalmanın onları geri bıraktığını ifade etmektedir.

Günümüze baktığımızda ne yazık ki Batı'nın tekniği ile gelen bütün bir yaşama biçimini tümden kabul ettiğimiz görünmektedir. Peki, bu durumun içinden çıkmak mümkün müdür? Özel bu soruya "Müslüman'ca bir hayat tarzının uzantısı olan bir teknolojik bir teçhizat sahibi olunarak" (Özel, 2015, s.94) çözüleceği şeklince cevap veriyor. Bu en baştan başlamak olarak görünebilir ancak Özel, Müslümanların İslam'a has kalitelerini arttırmaları ile kolayca elde edebileceklerini söylemektedir. Bizler de bunu ummaktayız.

Çakmaklı'nın kültürün bir uzantısı olarak ele aldığı en önemli konulardan birisi de ahlak algısıdır. *Minyeli Abdullah (1)* filmi, Çakmaklı'nın yaptığı en idealist filmlerden birisidir. Tam anlamıyla İslam dini anlatılır ve yaşanır. Ahlak algısı da İslam dini üzerinden verilmektedir. Polisler, dini propaganda ve gizli cemiyet kurmak suçuyla Abdullah'ın evine baskın yaparlar ve her yeri ararlar. Sandıklara baktıkları zaman genç kızın annesi o sandıkta kızının çeyizi olduğunu ve bakılmasının ayıp olduğunu dile getirir. Ayıp olan şeyler ahlaka ters davranışlar olarak kabul edilmektedir. Abdullah filmin tamamında bütün hayatı, davranışı ve çalışkanlığıyla etrafına örnek olan ahlak timsali bir şahıs olarak karşımıza çıkmaktadır.

Abdullah, lise çağlarındayken kadın bir öğretmeninin şehvetli bakışlarına maruz kalır ve çok utanır. Bu durum onun okuldan ayrılmasına kadar gitmiştir. Abdullah'ın bu tavrı, kendisini koruması ve kötü olarak adlandırılan gayrimeşru işlere girmemesi ahlaklı olduğunu göstermektedir. Annesine ve ailesine düşkünlüğü de iyi ahlak olarak kabul edilmektedir. Hatta ağır işlerde çalışmasına rağmen annesine söz verdiği için liseyi dışarıdan bitirmiştir. Hapse girdiğinde bile oradaki mahkûmlara güzel öğütlerde bulunup onlara iyi örnek olmuştur. Bir gün idama mahkûm edilmiş bir suçlunun çığlıklarını duyar ve ona yardım etmek ister. Mahkûmun isyanlarına karşı ölümün bir son olmadığını anlatır ve onu ikna ederek tövbe etmesine ve ölüme isyan etmeden gitmesine sebep olur. Bu

durum da örnek oluşunu göstermektedir. Hapishanedekiler Abdullah'ı dinledikten sonra, onun gibi birine daha önce rastlamış olsalar suça yeltenmeyeceklerini söylemişlerdir. Abdullah, hapisten çıktıktan sonra hamallık yapar ve makam mevki yerine bu işi seçtiği için gurur duymaktadır. Bir gece hırsızlık yaparken bir çocuk görür ve onunla konuşarak onu doğru yola getirmeye çalışır. Önce namaz kılmayı öğretir daha sonra iş bularak yardımcı olur ve çocuk ilerde büyük bir tüccar olur.

Abdullah'ın içinde kötü düşünceler kin ve düşmanlık yoktur. Oğlu onu aramadıkları için babasının düşman olduğunda endişelendiğinde, hocası ona; "Babanın düşmanı sadece Allah düşmanlarıdır" diyerek, bireysel şeylerin ötesinde, İslam inancına saldıran kimseleri düşman edineceğini ifade etmiştir.Bu davranışları da Abdullah'ı ahlak sahibi yapmaktadır.

*Minyeli Abdullah (2)* filminde de ilk filmde gördüğümüz davranışlar devam etmektedir. Abdullah'ın ardından onun dürüst ve çalışkan olduğunu söylerler. Abdullah etrafında toplananlarla iyi işler yapmak üzere bir sandık kurmayı teklif eder ve zengin de olsalar fakir de olsalar asgari düzeyde geçinip yoksulları gözetmeleri gerektiğini söyler. Bunun üzerine başlatılan yardım çalışmaları büyür. Lokantalar yemeklerini fakirler için ayırır, zengin ve Müslüman iş adamları maddi anlamda yardım sağlar ve doktor olanlar da ücretsiz hasta tedavi etmeye başlarlar. Başlatılan yardım kampanyası ve yapılan işler ahlak örneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Abdullah'a komiserlik işi teklif edilir ve Abdullah kabul etmek istemez, müdür ise zordan ve ağır işlerden kaçmayan biri olduğunu İslam'a hizmet için işi kabul etmesi gerektiğini söyler ve Abdullah da kabul eder. Ancak kısa süre sonra bir bakanın oğlu hırsızlık suçundan yakalanır, bakan serbest bırakmalarını söyler ve zorda kalan Abdullah, haksız hüküm vermek yerine işinden istifa eder ve hamallığa geri döner. Bu davranışı da iyi ahlak sahibi olarak nitelendirilir.

Abdullah'ın oğlu da babasına benzemektedir. Bir hocasını ziyarete giden Bilal, kapıdan önce hocasının geçmesini bekler ve oturmak için de hocasının oturmasını bekler. Bu davranışları büyüklere karşı saygılı olduğunu göstermektedir.

Çakmaklı filmlerine feminist eleştirisi ile bakıldığı zaman, kadın figürünün geleneksel ataerkil anlayıştaki kadın algısı ile benzer olduğunu görmekteyiz. Feminist eleştiri, kadını ikinci planda erkeğin arkasında yer almasına veya bir cinsel obje olarak sergilenmesine karşı çıkan eleştiri anlayışıdır. Kadını cinsel obje olarak sergilemek Çakmaklı'nın filmlerinde yer almaz ancak kadın, erkeğe göre bir adım arkada ve kocasının peşinden giden, sabırlı, çalışkan evine bağlı bir karakter olarak karşımıza çıkar. Bu durumlar da feminist eleştirmenlerince kadının ikinci plana atılması olarak

değerlendirilmektedir. Filmlerden bazı örnekler vermenin konunun daha iyi anlaşılmasını sağlaması açısından yararlı görmekteyiz.

*Minyeli Abdullah (1)* filminde Abdullah, düşünceleri yüzünden hapse mahkûm edilir ve idamla yargılanır. Bu duruma rağmen karısı Sevde, ondan vazgeçmez ve onu beklemeye devam eder. Sevde kendi ailesinin zoru ve çocuklarının aç kalmasından korktuğu için Abdullah'tan boşanmak zorunda kalır. Kendisine bu dönemde zengin talipler çıksa da Sevde her zaman Abdullah'ı sevmiş ve onu sevmeye devam etmiştir. Uzun yıllar da geçmiş olsa sonunda bu bekleyiş kavuşmayla bitmiştir.

*Minyeli Abdullah (2)* filmi ilk filmin devamı niteliğindedir. Sevde burada da tutumunu korumaktadır. Abdullah'tan zorla ayrılan Sevde, Abdullah ile yeniden barışır ve bir araya gelirlerse İslam davasında Abdullah'a hizmetçi olmaya razı olduğunu dile getirir.

Çakmaklı'nın filmlerinde tarih algısına değinecek olursak, tarih klasik zamanı ifade etmektedir. (Gülşen, 2016,, s.267) Yani olaylar birbirlerini kronolojik olarak izler. Bir sapma ya da geriye dönüş yerine özüne dönüş esas alınmıştır. Bilindiği üzere vereceği mesaj üzerine yoğunlaşan Çakmaklı, filmlerin bazı sahnelerinde zaman kayması ve tarihi olaylarda bazı yanılgılara düşmesine sebep olmuştur. Birbiri ile uyuşmayan zamansal olaylar film içerisinde olay yoğunluğundan ötürü çok fazla göze batmasa da dikkat edildiğinde kendisini göstermektedir.

*Minyeli Abdullah (1)* filminde, yıllar sonra Abdullah'ın eşi gelir ve ikisi de o kadar yaşlanmışlardır ki Abdullah tanısa dahi eşi Sevde onu tanımaz. İkisinin de saçları bembeyaz olmuştur. Ancak ilerleyen sahnelerde zaman ilerlemiş ancak şahıslar gençleşmiştir. Abdullah ve Sevde'nin o yaşlı hallerinden eser kalmamıştır. En çok izlenen filmlerinden olması hasebiyle böylesine bir zaman kaymasının olması oldukça ilginçtir.

*Minyeli Abdullah (1)* filminin bir başka sahnesinde, Sevde Abdullah'a zamanın ne kadar hızlı geçtiğini söyler, Abdullah da bunun üzerine, insanların mutlu olduklarında zamanın da çabuk geçtiğini ekler. Buradan zaman algısının kişilerin hayatları ve başlarına gelen olaylarla da değiştiğini görmekteyiz. Geçen aslında herkes için aynı zaman diliminden ibarettir. Ama geçiş hızının algılanışını kişiden kişiye göre değişir. Çünkü her insan, kendi zamanının insanıdır.

*Minyeli Abdullah (2)* filminde Abdullah, Mısır'daki piramitleri seyreder ve aklına firavun ve Hz. Musa kıssası gelir. Kendi içinde bulunduğu zaman ile o zamanı kıyaslar. Firavuna tapanların şimdi İngiliz adetlerine taptığını ve hepsinin firavununardından giden insanlar olduğunu dile getirir. Ancak Hz. Musa'nın gelişiyle yıkılmaz denilen firavunun sonunun geldiğini anlatır. Bu

sahnede Çakmaklı, yüzyıllar geçse de tarihi olaylardan alınacak derslerin hiç bitmeyeceğine ve insan hangi zamanda yaşarsa yaşasın geçmişiyle benzer olayların tekerrür edebileceğine işaret etmektedir.

Buradan da anlaşılacağı üzere bir tarih mısırda da yaşansa Türkiye'de de yaşansa birbirine benzeyen olaylar yaşanmaktadır. Peki neden Çakmaklı bu filmi çekmek için Mısır'ı seçmiştir? Mesut Uçakan'ın deyimiyle; "O dönemde Türkiye'de o tür bir dünyayı anlatamazdınız, roman dahi olsa. Hemen içeriye atarlardı. Kemalist sistem çok baskındı. İslami düşünceleri yok etmeye çalışan bir zihniyet söz konusuydu. Dolayısıyla böylesine filmler yapamazdınız. İslami gerçekleri ve güzel ahlakı Mısır üzerinden veya başka bir şey üzerinden anlatmaya çalışmak bütünüyle bu baskıdan kaynaklanıyordu." (Uçakan, 2018)Ki bilindiği üzere kitabın yazarı da benzer şeylerden dolayı yargılanmıştır.

Çakmaklı'nın bu çabasını bir yönetmenin sancılarının sonucu olarak yorumlamanın doğru olduğunu düşünmekteyiz. Bir düşüncesi ve ideoloji vardı ve bunu bir şekilde sinemaya taşımalıydı. Kendi ülkesi olmasa da bir başka ülke üzerinden bir başka dil ile aynı şeyleri yansıtabilirdi. Nitekim yaptı da. Ancak *Minyeli Abdullah* filmini izleyen herhangi bir Türk vatandaşı, ülkesinin geçmiş sıkıntılarını orada görecektir. Nitekim amaçlanan da budur.

**Sonuç**

Yücel Çakmaklı fikri hayatını yansıtmak için çektiği filmler ve vurguladığı milli söylemi ile Milli Sinema akımının oluşumuna öncü olmuştur. *Minyeli Abdullah* ise en dikkat çeken ve en çok izleyici kitlesine sahip sinema filmidir.

Bu film Hekimoğlu İsmail'in aynı adı taşıyan romanından esinlenilerek yapılmıştır. Yönetmenler ele aldıkları eserleri sinema filmine dönüştürürken o eseri aşmaları beklenmektedir. Yani metne hikâye olarak bağlı kalsa dahi ele alış şekli bakımından ondan bağımsız olması ve kendi dilini yansıtması beklenir. *Minyeli Abdullah* filminde Çakmaklı metne bağlı kalması sebebiyle oldukça eleştiri almıştır. Onun bu filmi foto-roman denilecek ölçüde metinle birebir halde işlenmiştir. Yine de bir sinema filmi olarak izleyiciyi oldukça etkilemiş ve ikincisinin çekilmesine vesile olmuştur. Ancak devamı niteliğindeki ikinci film, birincisiyle aynı başarıyı sağlayamamıştır.

Çakmaklı'nın filmlerinde yapmak istediği en önemli şey Türkiye'de yaşayan gençlerin kültürel ve manevi değerlerinden koparak Batı özentisi olmalarının önüne geçerek, kaybolmaya yüz tutmuş bu değerleri gençlere yeniden hatırlatmaktır. *Minyeli Abdullah* filminde bu mesajları Mısırda yaşayan ve İslam inancına sahip olduğu için birçok badire atlatan Abdullah üzerinden

vermeye çalışmıştır. Türkiye değil de Mısır'ın tercih edilmesinin sebebi ise o dönemde Türkiye siyasi yapısının İslami değerleri ele alan filmlere karşı olumsuz tutumundandır.

Dil ve kültürü yansıtması açısından filmleri anlamak onları izlemekten çok okumaktan geçmektedir. Seyirci kalmaktan ziyade anlayarak içerisine nüfus edilebilmektedir. Bir filmi okumanın birçok yöntemi bulunmaktadır. Biz *Minyeli Abdullah* filmlerini ele alırken içerisinde sanat-estetik, din, Tanrı, kötülük, ahlak ve tarih algılarının işleniş biçimlerine yer vererek Çakmaklı'nın düşünce yapısını anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştık.

Hem popüler sanatçı ve konu kullanmayıp hem de izlenme rekoru kıran filmi *Minyeli Abdullah*'ın bu kadar izleyici toplamasının sebebi de inanan insanların uzun zamandır bekledikleri bir soluk olması sebebiyledir.

**Kaynakça**


Acar, H. İ. (2011). Mehrin İslam Dini Açısından Değerlendirilmesi", *İslam Hukuku Araştırma Dergisi,* , c.17.

Ayvazoğlu, B. (2014). "Yücel Çakmaklı Sineması", der. Burçak Evren, *Yücel Çakmaklı Milli Sinemanın Kurucusu,* İstanbul: Küre.

Bazin, A. (1989). *Sinema Nedir,* çev. İbrahim Şener, İstanbul: Doruk.

Çakmaklı Y. "*Minyeli Abdullah* (1)", 29.08.2017 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=ih2rmF9rU2E, adresinden erişilmiştir.

Çakmaklı, Y. "*Minyeli Abdullah* (2)", 1990, 29.08.2017 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=gPGYJKe4Reg adresinden erişilmiştir.

Diriklik, S. (1995). *Fleşbek II.* İstanbul: Söğüt Ofset.

Dorsay, A. (2014). "Yücel Çakmaklı ile Konuşma", der. Burçak Evren, *Yücel Çakmaklı Milli Sinema Kurucusu,* İstanbul: Küre.

Gülşen, E. (2016). *Sinemanın Kökleri,* İstanbul: İnsanart.

İnci, F., (1996). *Milli Sinema ve Din,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kabil, İ. (2014). "Yücel Çakmaklı Sineması", der. Burçak Evren, *Yücel Çakmaklı Milli Sinemanın Kurucusu,* İstanbul: Küre.

Lüleci, Y. (2008).*Türk Sineması ve Din.* İstanbul: Es.

Onaran, Â. Ş. (1994). *Türk Sineması*, c.1, Ankara: Kitle.

Özel, İ. (2015). *Üç Özel Mesele,* İstanbul: Tiyo.

Rotha P. ve Griffith, R., (2001). *Sinema Yazıları*, İstanbul: İzdüşüm.

Tarkovski, A. (2008). *Mühürlenmiş Zaman,* İstanbul: Agora.

Tuna, F. "Yücel Çakmaklı: Türk Sinemasının Milli Yüzü" 31.07.2017 tarihinde http://www.tyb.org.tr/yucel-cakmakli-turk-sinemasinin-milli-yuzu-16397yy.htm adresinden erişilmiştir.

Yenen, İ. (2012). "Türk Sinemasında İslamcılık Pratiği; Milli Sinema Örneği" *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 1/III.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# A Woman against Patriarchy in the Victorian Age and the Yellow Wallpaper

Aysem ÖKTEM, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
e-mail: aysemoktem@gmail.com

**Abstract:** Madness can be turned into a concept that is used by system in order to produce the stability of state. Social madness is related to fitting the social order than a pathological problem. The discursive construction of *madness (especially as a female)* is a common subject of the literary works of the Victorian Age. This paper tries to explain how a woman suffers because of not adapting to the social order, being defined as mad while she is not, how she becomes actually insane because of all these and old traditional treatments, the effects of gender roles on the imposed madness upon women, and inner conflicts of women by giving some examples from *The Yellow Wallpaper* of Charlotte Perkins Gilman,1899.

**Keywords:** Victorian Age, madness in literature, female insanity, social madness, pathological madness, feminism, patriarchy

# A Woman against Patriarchy in the Victorian Age and *the Yellow Wallpaper*

**Abstract:** Madness can be turned into a concept that is used by system in order to produce the stability of state. Social madness is related to fitting the social order than a pathological problem. The discursive construction of *madness (especially as a female)* is a common subject of the literary works of the Victorian Age. This paper tries to explain how a woman suffers because of not adapting to the social order, being defined as mad while she is not, how she becomes actually insane because of all these and old traditional treatments, the effects of gender roles on the imposed madness upon women, and inner conflicts of women by giving some examples from *The Yellow Wallpaper* of Charlotte Perkins Gilman,1899.

**Keywords:** Victorian Age, madness in literature, female insanity, social madness, pathological madness, feminism, patriarchy

**Introduction**

The discursive construction of *madness (especially as a female)* is a common subject of the literary works of the Victorian Age. According to Foucault (1961), madness is a concept occurred by the social system for keeping so called "insane" people from harming the system. It is understood that social madness is related to fitting the social order than a pathological problem. The concept of female insanity can be explained as a result of patriarchy that tries to hold women's feet to the fire. Since almost the whole women who were called "mad" or "insane" refused to obey the pressures and restrictions system in that era. Therefore, society made these women who differed from the ideal Victorian women outcasts as a punishment. Thus, this social estrangement caused the state of real madness on these women. One of the great examples of female insanity in the Victorian Age is *The Yellow Wallpaper* of Charlotte Perkins Gilman,1899. This paper aims to explain how madness is used as a way for social estrangement, how a healthy woman becomes really mad and effects of patriarchy on female insanity.

**Review of Literature**

Madness of Sexton can be accepted while reading the stanza 1 in "The Black Art" which is the last poem of All My Pretty Ones (1962) and involves her paranoia and mental breakdown which are accepted as the symptoms of madness.

> "A woman who writes feel to much,
>
> Those trances and portents!
>
> As if cycles and children and islands
>
> Weren't enough; as if mourners and gossips
>
> And vegetables were never enough."

Sexton (1962) in *the Bedlam* poems emphasises the reasons of her madness while remembering all family members, especially her fathers. Also Sexton (1962) in *the Operation* poems underlines how her father behaves her and her mother while describing her mother's death because of cancer. Kristeva (1989) argued in her book on depression and melancholy, *Black Sun*, that "madness is the only sane response in an insane world, and politics is a part of madness. That's why madness is a space of antisocial, apolitical and paradoxically free individuation."

One of the insanities example is from Patrick who is the hero (and a serial killer) of *American Psycho (1991).* His psychological manner leads its 'rational' result the logic of the widespread neo-liberalism of Wall Street, and of our empty consumerism and radical estrangement.

According to Lispector in *The Passion According to G.H. (1964),* life was taking its revenge on her, and this revenge consisted solely in turning back. Also in her opinion Each event of insanity is composed of something that can come back. Briefly, definition of psychotic breakdown/disorder is understood in her arguments.

According to Showalter, 2001, nineteenth century psychiatry, a 'female malady' result from the 'essential nature' and sexuality of the woman, more 'vulnerable' to insanity. Thus, the type of madness can be changeable from male to female (Showalter, 2001). According to Şenel (2013) longing for the womb in Poe's works refers the mental disorder and characters who desire to go inside the womb can be called mad. Thus, one of reasons of madness can be about family tie. Lister gave an example of madness from *Jane Eyre* of Charlotte Bronte. According to Lister, behaviors of Bertha Rochester can be bridge between madness and the violent murderesses of Victorian sensation and crime fiction.

Another example of madness is from *Jane Eyre* of Charlotte Bronte. According to Lister, when Jane was locked in 'the red room' by her Aunt, the young Jane began to feel mental anxiety that was accepted as a symptom of madness. In Gaudencio's opinion, women's madness is related to sexuality and feminine nature, not related to men and patriarchy. According to Chesler (1975), while coming to closer to Hamlet, madness of Lady Macbeth refers to one sex's role and she symbolizes the stereotypical woman figure in Victorian society. Since she says that "This is free country and I am free woman." It is understood that she does not respect patriarchy and also she does not obey the traditional gender roles during the Victorian Age.

A mad character, Antoinette, in *Wide Sargasso Sea* of Jane Rhys is similar to outstanding female who can be called "New Woman". Her madness refers to a symbol of her rejection of "determined" female insanity by tripping up the patriarchy (Shoshana,1975). According to Showalter (2001), madness is not only related the intellectual and economic pressures of highly civilized men on women. For instance, Showalter argued that while Ophelia in Hamlet was singing a desirous and bawdy song, she decked herself out. These are symptoms of love melancholy. Also according to Showalter, her speech carries symbolic values of madness, femininity, and improper sexuality. Briefly, love and wishes can be reasons of madness. Finally, La Barca said that "when love is not madness, it is not love." May be the source of all madness is love?

**Research Questions**

What are the effects of patriarchy on female insanity?

How does a healthy woman become a real mad?

**Methodology**

The term of female insanity can be described as the result of the pressure and restrictions of society. On the other hand, the concept of female insanity can be occurred by patriarchy for the women who refused to accept the restrictions of the system. It can be seen easily that Gilman would become "mad" because of the patriarchy in her age. Gilman's work "*The Yellow Wallpaper*" can be accepted as one of the best works to see the effects of patriarchy on female insanity.

**Discussion**

"*The Yellow Wallpaper*" is seen as an autobiographical work but actually it can be accepted as a diary because what Gilman has done and how she has felt day by day has been written in this work. These written events show us clearly how a healthy woman becomes a real mad and what the effects of patriarchy on female insanity are. For instance, the story has been written with the first person of view thus, the name of the main character (it is understood later that she is the writer) hasn't been known during the story. Also, everybody around her including her husband John thinks that she has to rest because of her mental illness.

The other example from the story, the narrator has been brought to a house for recovery during the summer by her husband and brother. It can be understood for the effects of patriarchy on women when the house is described "A colonican mansion, a hereditary estate, and ancestral hall." by Gilman that has used these all symbolic adjectives to specify the status of women in the patriarchal system as if the adjectives are used normally (1899, p.7). The word of hereditary can be used to explain the injustice of inheritance law. Since, in the 19th century, women had no rights and so they could not get share from inheritance in any case. (Even if a woman married, her share was given to her husband.) The word of colonial can symbolize the patriarchy that the colonizer can be a man and the colonized can be a woman. The narrator's moving into the house by her husband can be a symbol for the colonizer man and her husband's domination over her, even though the word of colonial has been used as the architectural style. Also, the words of ancestral and hereditary that have been used to describe the house can symbolize the prison of life that has been created by the system. Moreover, the recovery house that is far from an social contact shows the social alienation because the house which is supposedly a good chance for her health makes her feel incapable and miserable.

Another example for the patriarchy can be seen when the narrator that always says John hates her writing is kept from writing and expressing her own ideas by her husband that aims to make her adjust the system.

There are some conflicts in the story. For instance, John doesn't let the narrator make any decision and go to her causing by using her illness as an excuse. There is bilateral conflict. One part is mainly between John and the narrator. The other part is an inner conflict of her. For example, the narrator doesn't like the room where she is forced to stay and doesn't want to stay, but after John says the positive sides of the room, she is forced herself to like the room. It can be said that the narrator forgets her own wishes, desires and starts to desublimate them.

At another point of the story is about the wallpaper of the room where the narrator is forced to stay. A lot of figures in the wallpaper that are seen by the narrator symbolize her repressed productivity. The narrator's feelings come to light throughout the wallpaper. She looks at the wallpaper day and night to notice what the pattern is and then she recognizes the pattern becomes bars that symbolizes the patriarchal structure. It can be said that what she sees the behind the bars in the wallpaper is her alienated herself. Her repressed feelings appear to her as a woman in the wallpaper. These are results of pressures and restrictions of male power and society. Also all figures symbolize her otherness. Taken her into the room with bars by her husband symbolizes her as sick and put her under the pressure of recovery imposing her. She becomes "the other" because of her sex (gender) and her so called "madness".

Another example for the patriarchy society that decides where women should stand is seen when she is destined to live behind the bars. Another possibility for the creeping women behind the bars can be for showing the misery of all women in Victorian society. (Also, the word of creeping can symbolize the strengthens the desperateness and misery of the women.) Almost all women in Victorian society have inner conflicts and they are forced to make a choice between their wishes and expectations. It can be said that this pressure that causes the narrator self-alienation leads her into an actual state of mental illness step by step.

Towards the end of the story, "I pulled and she shook, I shook and she pulled and before morning we had peeled off yards of the paper." the narrator says (Gilman, 1899, p.25). It is like a mirror relationship and symbolizes that she tries to become one and identifies herself with a woman in the wallpaper. What they peeled off is the description of a woman behind the bars and symbolizes the structure of the system. The writer specifies the gender roles and the male dominant society lead the narrator to the state of mental illness.

At the end of the story, the narrator locks the door and throws the key out of the window not to leave the room because she refers to herself as the woman in the wallpaper. It can be understood that she takes over the control and ends her inner conflict at the end of the story. Also, she destroys the structure of the system by tearing off the paper and she becomes one with her repressed

side. After that creeping can be accepted as a symbol of her that she feels herself like a new born baby.

It can be discussed that the narrator can survive independently after destroying the system because she has no idea about the outside world without patriarchy and a civilized woman survive without the patriarchy. At the end of the story, it can be seen clearly that the narrator's victory over the male dominant and she creates her own system when her husband enters the room and feints and she creeps over him.

**Conclusion**

Madness can be turned into a concept that is used by system in order to produce the stability of state. As in the case of the narrator, she is not pathologically mad at first but then social alienation, which the narrator suffers and turns her "social madness" into "pathological madness". When she is really mad, she takes over the control and she is free from the patriarchy. She breaks her autonomy by going mad. May be it can be said that it is the only way of being free from everything. Briefly, this paper tries to explain how a woman suffers because of not adapting to the social order, being defined as mad while she is not, how she becomes actually insane because of all these and old traditional treatments, the effects of gender roles on the imposed madness upon women, and inner conflicts of women by giving some examples from *The Yellow Wallpaper*.

**References**


Bronte, Charlotte. (2008). *Jane Eyre.* Ed. Margaret Smith. Oxford University Press.

Gilbert, Sandra, and Susan Gubar. (1979). The madwomen in the Attic: The Women Writer and The Nineteenth Century Literary Imagination. Massachusetts: Yale University Press.

Gilman, Charlotte Perkins. (1899). *The Yellow Wallpaper.* Boston: MA Small& Maynard Print.

Gilman, Charlotte Perkins. (1913). *Why I Wrote The Yellow Wallpaper.* The Forerunner October Print.

Kavasoğullar, Selin. (2013). *Female Insanity in Literature.* Ankara: Bilkent University Press

Kristeva, Julia. (1989). *Black Sun: Depression and Melancholia,* trans. By Leon S. Roudiez. NY: Columbia University Press.

Porter, Roy. (2002). *Madness- A Brief History.* Oxford University Press.

Showalter, Elaine. (1980). *The Female Malady: Women, Madness and English Culture.* London: Virago, 2007.

Urgan, Mina. (2006). *İngiliz Edebiyatı Tarihi.* İstanbul: YKY Print.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Principles of Automatic Dictionary Compiling in Expert Tutoring Systems

Aynur Alizadeh Aynur, Baku Euroasian University
e-mail:muslima21@yandex.ru

Zarifa Guliyeva, Oxbridge School

**Abstract:** This paper illustrates the main principles of Expert Tutoring System (ETS) compiling, including identification of main objectives for foreign language teaching; selection of the techniques optimal for automation of education process; building of expert tutoring system scenario with corresponding Lexis database; and formalization of selected data for automatic dictionary. Principles of automatic dictionary building as the database of ETS are based on the results of modern EFL methods analysis together with the comparative analysis of the linguistic features essential for formalization of appropriate linguistic information compiled within automatic dictionary (AD).

**Keywords:** Applied linguistics, computer tutoring systems, automatic dictionary, communicative approach, English lexis, artificial intelligence

## Introduction

The use of computer technologies in foreign languages teaching has largely changed the approach to the development of training materials for this discipline. Currently, there is a tendency to a continuous increase in the speed of knowledge acquisition, and it is associated with an acceleration of transmission, access and receiving of information by any communicative means. Information and computer technologies ensure knowledge mobility, facilitate and improve the efficiency of their access. One of the ways to increase the effectiveness of teaching, learning information and reducing costs in the process of learning is the development and usage of expert tutoring systems.

**Automatic dictionary compiling methodology:** The content of Automatic Dictionary (AD) varies depending on the goals and objectives of the system,

but AD in the Expert Tutoring System (ETS) may be determined as a contextualized dictionary [Варинская В.М, 2005]. It is known that in language tutoring systems (LTS) the strictly fixed number of word forms assigned to each individual tutoring module mostly are being operated, and during the foreign language tutoring process while submitting the material a translated compliance is being transformed according to the hierarchical line (from the word-form to the word phrase, then to the sentence and, finally, to the hypertext). The strategy of foreign language tutoring (FLT) and methodology used to present the material, consolidate, and control an obtained knowledge along with the structure of the system itself, and also with the structure of the learning modules, affect compiling of the information stored in AD of CTS.

Creating AD in the computer system of FLT, there must be the following principles for optimizing the process of organizing a dictionary and structuring of dictionary entries and selection of relevant information for specific parts of speech. AD compiling methodology is based on the following stages:

1. Determination of the goals and objectives of the course, including trainable audience features, subject area, and taught linguistic knowledge and skills;
2. Selection of methods and techniques for FLT that are optimal for automation of the tutoring process aimed at developing specific knowledge and skills;
3. Creation of ETS scenario and its corresponding textual database based on the contents of each lesson material;
4. Selection of lemmas and compiling of AD wordlist in ETS;
5. Formalization of the data selected for AD entry and for the different parts of speech;
6. Representation of AD formalized data in various functional blocks of ETS.

FLT system scenario determination directly related to the knowledge of the learner that he is supposed to possess at the completion of the course. Production of communicative competence is primarily based on the study, consolidation and proper application of the target language vocabulary and on the attainments of words, combinations and expressions of the language [

Матвеенко В.Э, 2014]. Comprehending an assertion "to know a word" the learner should have the following skills and abilities:

- Reading and writing the word accurately;

- Identifying the words and word combinations in any context;

- Words perception in conversations as a native or EFL speaker;

- Adequate usage of the word in speaking;

- Correct use of the words in academic writing grammatically and semantically.

In the result of analysis of appropriate methods and techniques required for compiling lexis and developing communicative competence, optimal methods of vocabulary presentation and perception techniques have been defined. Introduction and explanation of vocabulary consist of the following tasks assigned to the developers of ETS. These are:

- Completion of vocabulary comprehension;

- Distinction of the similarities and differences between lexical and semantic meanings of the word forms;

- Revealing the peculiarities of perceived material's semantics;

- Semantic and lexical comparison with equivalents of native language units.

Realization of all abovementioned tasks requires careful selection of methods and techniques for Foreign Language Vocabulary (FLV) teaching [Крюкова О.П, 1998]. In order to perceive particular vocabulary, to consolidate and adapt to acquired knowledge properly, the process should be applied by the means of spelling, writing, reading, grammar, vocabulary, speaking, and target language perception tutoring techniques.

Modern lingua didactic requirements for teaching of FLV are inclining to a full depletion of native language even at the initial stages of tutoring when the disclosure of foreign words' meanings are being carried out by Realia (by means of demonstration real objects and illustrations). However, the more complex becomes the program, the usage of methods, such as homonymy,

synonymy, identification by context, and etc., seems to be more effective and develops the skills of independent vocabulary mastering [Ягубова А.С,2005].

The method of turn-based provision of a training material in ETS by means of division of the shown material and the techniques of its drilling is shown below in Table 1.

**Table1. The method of turn-based provision and the techniques of its drilling.**

| Stage | Material presentation means | Material consolidation techniques |
|---|---|---|
| Stage1 | - usual images, 2-D and 3-D images (with literal reproduction of the words appearing on the screen by clicking on the image with a hyperlink to automatic dictionary)<br>- short audio recording (1 min.) and videos without subtitles<br>- animation of certain actions, concepts, and situations<br>-videos with subtitles<br>- texts with definite images<br>- short dialogues with pictures<br>- explanatory dictionary for each lesson (with explanations of the meanings)<br>- the table of antonyms, synonyms, verbs and sustainable units | - the explanation of the meanings of proposed lexical units;<br>-replacement of phrases with the words;<br>- compilation of phrases and sentences with different meanings of needed words;<br>- selection of synonyms and antonyms to the words used in different contexts;<br>- translation of phrases and sentences including synonymous lexemes or different values of polysemic words from Russian into English and Vice versa;<br>- words grouping according to their lexical meanings.<br>- different kinds of substitute exercises, etc. |
| Stage2 | -usual image without words<br>- 2-D, 3-D images<br>- audio recording ( 2-3 min.) and videos without subtitles<br>- certain actions, concepts, situations animations<br>-videos with subtitles<br>- texts with image series<br>- pictures with dialogue and text interpretation<br>- explanatory dictionary for each lesson (with explanations of the meanings)<br>- the table of antonyms, synonyms, verbs and sustainable units<br>-lists of ready language models and samples | -question-and-response exercises including the techniques of vocabulary usage in the speech with the aim of obtaining more or less deployed the statements of the answers to the questions;<br>- interpretation of audio text context by the usage of certain words;<br>- exercises demanding the usage of certain words in the description of the situation;<br>- tasks where the learner is asked to use certain words to describe a situation;<br>- making a dialogue according to the model;<br>- making a dialogue according to the situation; |

| | | |
|---|---|---|
| | | - comparison of the story according to the beginning or with the usage of story line and certain words, etc. |
| Stage3 | -usual image without words<br>- 2-D, 3-D images<br>- audio recording ( 3-4 min.) and videos without subtitles<br>- certain actions, concepts, situations animations<br>-videos with subtitles<br>- texts with image series<br>- pictures with dialogue and text interpretation<br>- explanatory dictionary for each lesson (with explanations of the meanings)<br>- the table of antonyms, synonyms, verbs and sustainable units<br>- texts with hypertext links to various information sources | -self narration and narration about future profession, hobbies, sports, and etc.;<br>- to talk about the delivered book, watched film and etc.;<br>- to tell a story or write an essay on a given topic (native town nature, sport events, and etc.);<br>- to tell about of a favorite writer , artist, composer's life and creation. |

Based on the data in table 1, it is possible to draw the following conclusions concerning algorithmization of grade levels in ETS: explanation of new words is followed by the material consolidation reached by execution of specially developed complex of lexical exercises follows. Process of foreign language lexis assimilation can be presented in the form of the following algorithm:

Step 1 - Primary consolidation of lexis. Exercises of the first stage are training-objective and are directed to the reflection and conscious assimilation of new words semantics as well as to framing ability to learn and differentiate them in contexts.

Step 2 – formation of lexical speech abilities and bring them up to automatism. The studied material by all means is to be fixed in execution process a number of specially organized tasks and exercises of the second stage of the offered complex.

Step 3 – improvement of communicative competence skills, in other words, mastering correct and timely use of the acquired lexis in the speech.

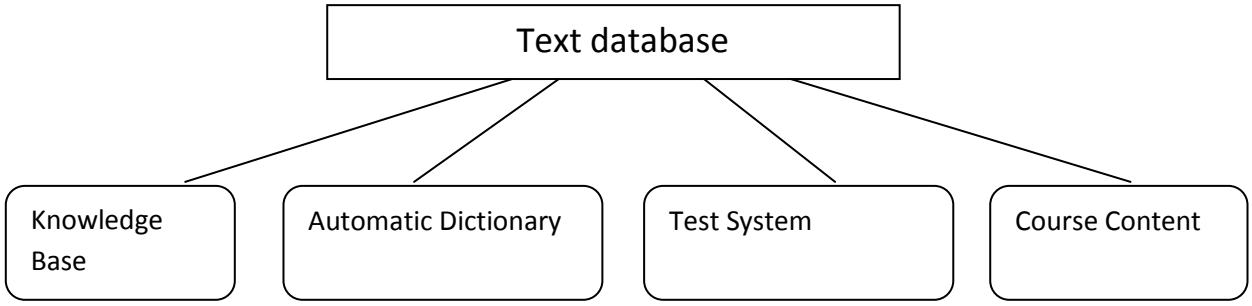
The active assimilation of the represented material assumes ability of lexis correct use as a part of the downlink expressions in the learned languages

within the conditions of the decision of rather difficult cogitative and speech tasks [ Зюбанов В.Ю, 2006]. Proceeding with it, exercises of the third stage of the complex are directed to the enhancement of the abilities created in the course consolidation of prior material and speech skills development based on it in order to use learned word forms of lexicon in the frames of both languages. All shown material is stored in the ETS database in strictly partitioned units, sub-bases and sub-blocks that maintain the correct functioning of all functional parts in system [Archana K Rane**,** 2005].

**The distribution of text material to the system blocks of ETS text base**

**The text base** represents the main component of any training course formed by the following components: a test system, automatic dictionary, course content for each lesson, and knowledge base.

*Fig.1 Text base structural components*




**The process of creating the textual database consists of several stages:**

*Script writing of ETS* - the scenario of the course implies a detailed list of the components and topics of the course, as well as a preliminary description of the course structure to be implemented in the future. Any originating course has a hierarchical structure. When the functions of the teacher are transformed to the computer, work of ETS can be summarized as follows:

A. The learner's knowledge level is determined before to start the system usage. Then, diagnostic testing is being conducted. Furthermore, the system automatically starts its functioning in a module corresponding to the knowledge level of a learner;

B. System can be consisted of any module numbers depending on the developed course program and provided teachable information;

C. Modules consist of several lessons. In this case, consequently, each module consists of three lessons.

D. The lesson is divided into three learning sections combining different didactic purposes and various types of textual information with the description of animation and video fragments, illustrations, links between the thematic sections, and hypertext links.

*Selection and categorization of educational material* are adapted by taking into consideration the capabilities of selected software and available source materials (video clips, various images, sounds, and etc.) [Smirnov, Andreyev, Berezkin, Drushlyakov, 2017]. Scenario development of tutoring system is the implementation of individual tasks, allowing the formation of video page sequence. Each video page includes definite combination of media elements. Distribution of material can be explained as the creation of information sub-blocks containing a certain amount of same type data and content. It is necessary to consider the factor that informative multimedia can and should be distributed in a separate sub-blocks, but the text version should also be included in the test sub-block. *Figure 1* displays the model of information distribution in the text basis of ETS. The information, provided in the system, is distributed in a multimedia, visual, and text blocks. In its turn, the multimedia unit comprises a video, audio, animate, and informative sub-blocks and their sub-block of interactive animation with different types of input data. The printed version of linguistic information provided in video and audio records is collected in "transcript of the video audio multimedia data" sub-block of contextualized base. Linguistic information of visual sub-block is also collected identically in "hypertext block", where the data in charts, tables, images and other types of visual means are included in the system of text pages with cross-references. A hypertext database can be defined as the set of documents containing both text and audio-video data and the data are connected with mutual links in a single text. As shown in a Figure1, all textual information data (texts, dialogues, unit exercises, unit tests, unit speech

recognition, and etc.) are concentrated both in the automatic dictionary and in the managing knowledge base.

The specifics of computer language tutoring is associated with the ability of the usage in order to teach not only conventional training programs, but also applied, instrumental, gaming programs. The application of tutoring systems for language learning gives the learners an opportunity to immerse themselves in the target language environment and to work effectively for developing skills in different types of speech activity (reading, writing, listening, speaking) and studying various aspects of language (phonetics, vocabulary, grammar) [Yagubova,2005]. Intelligent tutoring system is a single mechanism to perform the functions of diagnosis, training, monitoring and testing knowledge by introducing the information provided by the expert in a particular subject area.

In the future, the proposed AD construction methodology is anticipated for Realization of FL tutoring expert system for technical and scientific personnel.

**REFERENCES**


Aitchison J. Teach Yourself Linguistics. London .-Holder & Stoughton,1992.

Akmajian and others. 1997. Communicative Language Learning и Notional Functional Syllabus http:/planetadisser.com/linguistics.

Alderson J.C., Clapham C., Wall D. Language Test Construction and Evaluation. Cambridge University Press, 1995.

Archana K Rane Intelligent Tutoring System For Marathi. Dissertation. Karnataka State Open University. December, 2005.

Bader M. Choosing CALL Software: Beginning the Elevation Process TESOL Journal, 9, 2000.

Bachman L.F. & Palmer A.S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Languages Tests. Oxford University Press, 1996. - P. 1992.

Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Blair R.W. Innovative Approaches. In M. Celce-Murcia (1991). 1994.

Boswood T. New Ways of Using Computers in Language Teaching. -Bloomington, Illinois, USA. 1997.

Brown H. D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Learning Pedagogy. Second edition. Pearson Education. 2000.

Celce-Murcia M. Language Teaching Approaches / / Teaching English as a second

language.
Computer-Assisted Language Instruction. Ed. By David H.Wyatt. Oxford etc.: Pergamon Press, 1984. - 189 p.
Computers, language learning and language teaching. / Khurshid Ahmad, Greville Corbett, Margaret Rogers and Roland Sussex (New directions in language teaching). Cambridge etc.: Cambridge Univ. Press, 1985. - VII. -158 p.
Educational Technology in Modem Language Learning / / University of East1. AngUa. — 1990. - March.
Higgins J., Johns T. Computers in language learning / John Higgins and Tim Johns London, Glasgow: Collins ELT, 1984. - 192 p.
Алисейчик С.Г., Вашик К., Кнап Ж., Кудрявцев В.Б., Строгалов А.С., Шеховцов П.А. Компьютерные обучающие системы. [Электронный ресурс] www.intsys.msu.ru/magazine/archive/v8(1-4)/strogalov-005-044.pdf
Варинская В.М. Контекстологический словарь как элемент обучающих систем: диссертация кандидата филологических наук: 10.02.21. Москва, РГБ ОД 2005. - 182с.
Домрачев В.Г., Ретинская И.В. О классификации образовательных информационных технологий // Информационные технологии, 1996, № 2. –с. 10-13.
Зайцева. Л. В, Новицкий.Л.П, Грибкова.В.А, Разработка и применение Автоматизированных Обучающих Систем на базе ЭВМ. Рига . 1989 г.
Зюбанов В.Ю., Соколова И.Ю. Активизация познавательной самостоятельности студентов в процессе иноязычной подготовки с использованием компьютерного комплекса «LINGUIST» Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 9 (60). Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ (ФИЛОЛОГИЯ).
Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка). М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. с-121
Матвеенко В. Э. Лингводидактическая система обучения иностранных студентов-филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств: дисс. … к. пед. н. М., 2014. 253 с.
Смирнов Ю. М., Андреев А. М., Березкин Д. В., Друшляков Г. И. Компьютерные системы в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. URL: http://www.inteltec.ru/publish/articles/others/at_rus2.shtml (дата обращения: 03.11.2017).
Ягубова А. С. Обучение лексике английского языка в условиях осуществления межпредметных связей (на примере национальных школ Республики Северная Осетия – Алания): дисс. … к. пед. н. Владикавказ, 2005. 215 с.

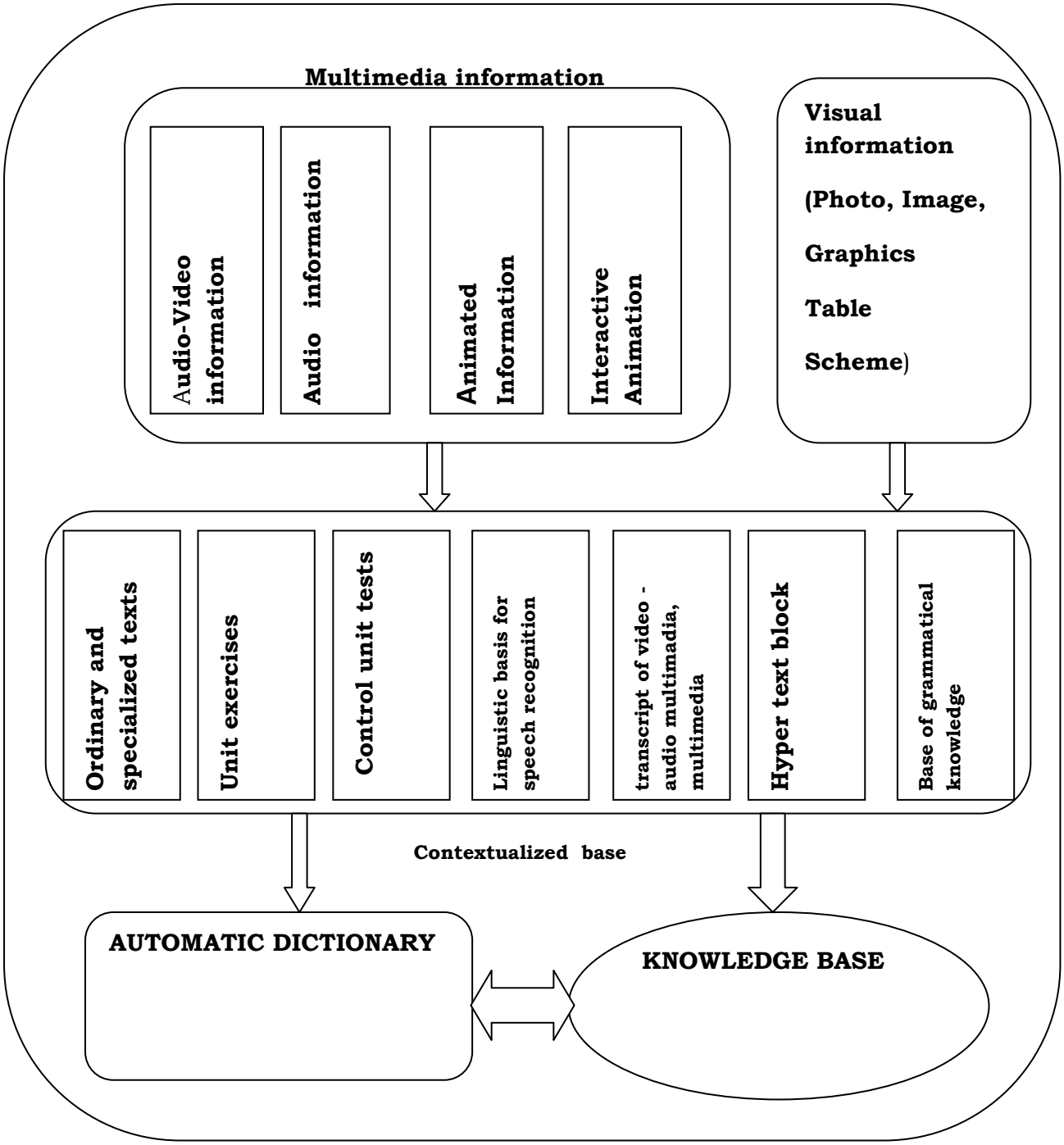



*Fig.2. Model of information distribution in contextualized basis of ETS*


K.K.T.C
GİRNE
Güzelyurt Körfezi
GÜZELYURT
LEFKOŞA
İSKELE
Gazi Mağusa Körfezi
GAZİ MAĞUSA
G.K.R.Y.
LARNAKA
BAF PAFOS
LIMASOL LEMESOS
Larnaka Körfezi
Yalova Körfezi Episkovi
Limasol Körfezi Akrotiri
Çamlıbel
Değirmenlik
Geçitkale
Akıncılar
Yeniboğaziçi
Mehmetçik
Zeytin Br.
Kaza Br.
Yaylı Br.
Lefke
Hacısofu Körfezi Hrisohu

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Uluslar Arası Uyuşmazlıklarda Liderliğin Etkinliği (Kıbrıs Örneğinde Değerlendirme)

Bayram KÜÇÜKOĞLU, Girne Amerikan Üniversitesi
e-mail: bayramkucukoglu@gau.edu.tr

**Özet:** Bu çalışmada, 1954-1974 yılları arasında, Türk ve Rum tarafı liderlerinden F.Küçük, R.Denktaş, H. Makarios ve G.Klerides ağırlıklı olmak üzere, Kıbrıs Sorunu çerçevesinde liderlerin politikaları ve liderlik davranışları incelenmiştir. Bu kapsamda özellikle dönemin Türk Basını incelenmiştir. Liderlik özelliklerini değerlendirmeye önem atfeden bu çalışmada, Türk tarafından; Dr.Küçük ve Denktaş ile Rum tarafından Makarios ile Klerides -özellikle toplumla kurdukları ilişki, iletişim tarzı ve becerileri açılarından- değerlendirilmeye çalışılırken, dönemin liderleri ve konu içerisinde yer almış kişilerin hatıraları incelenmiş, gazete/dergi makaleleri, zabıt cerideleri kullanılmış ve KKTC'nin kurucu Cumhurbaşkanı Rauf Denktaş ve dönemi yaşamış kişilerle görüşmeler yapılmıştır.
**Anahtar Sözcükler: Kıbrıs, Liderlik, Uluslararası uyuşmazlıklar, Denktaş, Dr.Küçük**

**Abstract:** This article focuses on the policies and attitudes of the political leaders in 1954-1974 relating the Cyprus Question with a special emphasis on F.Küçük, R.Denktaş, H. Makarios and G.Klerides. In this regard, specifically the Turkish Press has been studied. This article provides a useful framework for analyzing the leaders' attitudes concerning the Cyprus Question, by studying the dynamics of interactions between the leaders and followers, the leader's behavior, communication style and skills of Dr.Küçük ve Denktaş on the Turkish-Cypriot side and Makarios and Klerides on the Greek-Cypriot side. The related literature covers relevant memoirs on the topic, newspaper/journal articles, cabinet papers, and the conversation with Rauf Denktaş, the ex-President of the Turkish Republic of Northern Cyprus(KKTC), and those of other witnesses of the period under study.
**Keywords: Cyprus, Leadership, International disputes, Denktaş, Dr.Küçük**

## Giriş

Liderlik, bir grup insanı istenilen amaç etrafında toplayabilme ve bu amacı gerçekleştirmek için sahip olunan ya da sonradan geliştirilen bilgi, yetenek, yönlendirebilme kapasitesi ve iletişim gücünün bir bütünü olarak tanımlanabilir (Eren,2001).

Bir liderin vasıflarına ve liderlik sahasına bakıldığında farklı hususlara değinmek söz konusu olmakla birlikte, "liderlik"te üç faktörün ortak olarak bulunduğu dikkat çekmektedir. Bunlar: belli bir grup insanın olması, belli bir amacın olması, bu grubu yönlendirecek bir liderin bulunmasıdır (Zel, 2006). Belirli bir grubun belirli bir kişinin arkasından belirli amaçları gerçekleştirmek üzere gitmesi ile liderlik süreci oluşur. Bu sürece resmi (formal) organizasyonlarda rastlanabileceği gibi, mahallelerde oluşan çete faaliyetlerinde, çocukların kendi aralarındaki oyunlarında, çalışanların kendi aralarındaki arkadaşlık ilişkilerinde de rastlanabilir. Bu kapsamda konuyu lider, toplum ve ulaşılmak istenen hedef açısından ele almak yerinde olacaktır.

Hiçbir resmi yetkisi olmadığı halde büyük bir grubu peşinde sürükleyen resmi olmayan (informal) liderler olabileceği gibi; çok geniş yetkilere sahip olduğu halde bunları kullanarak, grubu peşinden sürükleyemeyen yöneticiler de olabilir (Koçel,2003). Ancak burada liderlik sürecinin, atananlar tarafından değil, sadece şahsi özellikleriyle bir toplulukta kendini kabul ettirenler marifetiyle gerçekleştiği şeklinde bir genelleme yapmak da güçtür. Resmi görevli kişilerin de, yasal yetkilerinin dışında, toplumla kurduğu ilişkiler ve kişisel özellikleri nedeniyle kitle tarafından doğal bir lider olarak görüldüğü durumlar vardır. Vali, kaymakam, öğretmen vb. görevlere atanmış kişilerden son derece etkin lider vasıflı görevlilere rastlandığı bir vakıadır. Mevcut çalışmada, Kıbrıs Sorunu'na taraf liderlerin bir formal yapı içerisinden değil, kriz ortamında kendi kişilik özellikleriyle ortaya çıktığı söylenebilir.

İnsanları etkileyebilme yeteneğine ve çalışanları amaçları doğrultusunda hareket ettirmeye yönlendirebilecek ve bunun için onların üzerinde güç kullanabilme kabiliyetine sahip olan bir lider, çalışanlarını etkileyebildiği ölçüde güçlü ve gücünü de aynı şekilde çalışanları etkilemekte kullanabilecek bir yetenektedir. Güç ve etkileme anlam olarak birbirinden farklı fakat birbirlerini tamamlayan kavramlardır.

Güç ve etkileme süreç açısından incelendiğinde bir davranışın istenilen yönde gerçekleştirilmesini başlatmak ve istenilen şekilde sonuçlandırmak gücün varlığını gösterirken, davranışın şekil alma sürecide etkilemeyi ifade eder. Bu nedenle etkilemenin gerçekleştirilmesi gücün varlığıyla doğru orantılı olmaktadır (Karaman, 1999).

Liderlik algılamalarını değerlendirirken, "otorite" ile gücün birbirinden farklı iki kavram olduğunu da belirtmek gerekir. Bu farkı ortaya koymak açısından birisinin "hak" diğerinin "yetenek" olduğunu vurgulamak yerinde olacaktır.

Otorite, kullanıldığı toplumun normlarına, inançlarına ve değerlerine uygun biçimde oluşan bir güç biçimidir (Guest,1986). Kaynağını örgütsel yapıdan alan otorite kişiye mevkiinden dolayı verilen olanak ve ayrıcalıkları ifade etmektedir. Kim o mevkii işgal ederse olanak ve ayrıcalıkları o kullanmaktadır. Güç ise kişinin kendinden doğmaktadır. Bu otoritenin kullanılmasıyla olabileceği gibi güç kaynaklarının harekete geçirilmesiyle de olanaklı olmaktadır (Massi, 2000) . Bu kapsamda Liderin otoriteden ziyade, bir güce sahip olduğu söylenilebilir.

Bir örgüt içinde liderin izleyenlerini etkileyebilmek için kullanacağı beş çeşit güç kaynağı vardır.

- Yasal (legitimate) güç
- Ödüllendirme (reward) gücü
- Zorlayıcı (coercive) güç
- Uzmanlık (expert) gücü
- Benzetim ya da Karizmatik (referent) güç (Celep, 2004).

Yasal güç (legitimate power), örgütsel hiyerarşiden kaynaklanan ve liderin örgüt içerisindeki statüsünden gelen güçtür. Otoriteyi ifade eder. Kişinin bulunduğu pozisyon nedeni ile etrafındaki kişileri etkileyebilme gücü olarak da tanımlanabilir. Biri üst diğeri ast olan iki görevli arasındaki bir ilişkidir (Aydın, 1994).

Ödüllendirme gücü (reward power) göz önüne alındığında, bir liderin denetimindeki ödüller ne kadar çok ve bu ödüllerin astlar için önemi ne kadar fazla ise, liderin ödüllendirme gücü de o kadar fazla olmaktadır. Etkili bir lider, çalışanlar için değerli olan şeyleri keşfedebilecek niteliktedir. Bunlar belki daha fazla dinlenme süresi, daha iyi bir çalışma programı veya daha cazip görevler olabilir. Ödül gücü yalnızca maddi konulara bağlı değildir. Sözlü olarak takdir, grup içinde onurlandırma gibi davranışlar da liderin ödül gücünü oluşturur ( Eraslan, 2004).

Zorlayıcı güç (coercive power), ödüllendirme gücünün karşıtı zorlayıcı güçtür. Zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karsı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır (Celep, 2004).

Uzmanlık gücü (expert power) kaynağını, lider veya yöneticinin sahip olduğu bilgi ve tecrübeyle ilişkilendirir. Burada da yine astların (izleyicilerin) algısı önemlidir. Eğer bir lider diğerleri tarafından bilgili veya tecrübeli olarak algılanıyorsa, o lider astlarını kolaylıkla etkileyebilecektir. Organizasyonlarda kurmay personelin durumu bu tür gücün kullanımına bir örnektir. Uzmanlık gücü yüksek bir kurmay personel emir komuta personelini daha kolaylıkla

etkileyecektir. Ayrıca bir amirin astlarının sorunlarını çözebilmesi, onlar için bir bilgi kaynağı olması, astlarını etkileme imkânını artıracaktır (Koçel,2003).

Karizmatik güç (referent power) kaynağı, doğrudan doğruya liderin kişiliği ile ilgilidir. Liderin kişiliğinin izleyicilere ilham verebilmesi, onların arzu ve ümitlerini dile getirebilmesi bu güç kaynağının temelidir. Bu da daha çok liderin kişisel özellikleri ve davranışları ile ilgilidir (Koçel, 2003). Kahramanlık, kutsallık, yenilmezlik gibi üstün kişisel özellikler ve beceriler liderin astlarını ve çevresindekileri etkileyerek belirlediği amaçlara yönlendirmesini sağlar (Akdemir, 2003).

Liderin kullandığı bu güçler sıralanırsa; en etkin olarak algılanan karizmatik güçtür. Çünkü toplum genellikle liderlerin yaratılıştan gelen bazı üstün vasıflara sahip olduğunu düşünür. Bu durum liderin hedef kitle üzerindeki etkinliğini arttırmaktadır. Diğer etkin güç ise, uzmanlık gücü olarak ifade edilebilir. Burada da liderin belirli konularda en iyi bilgiye sahip olduğu ya da belli bir karizmayı yansıttığı kabul edilmektedir. Nitekim, Kıbrıs Sorunu'nda da liderlerin karizmatik güçlerinin toplum üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir.

Lider ve toplum ilişkisini değerlendirirken farklı yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin, İngiliz tarihçi Thomas Carlyle'e göre; millet cansız bir kil tabakası gibidir. Yine bir benzetmesinde: "Halk, yerde yatan bir saman gibidir. Büyük adamlar, yani kahramanlar ise, gökten düşen, samanı tutuşturan, halkı canlandıran ve hareket getiren bir şimşek gibidir" (Petrov,2007) demektedir. Lev Tolsoy ise tamamıyla bunun aksini iddia etmektedir. Ona göre:" Hayatı yaratan, olayların yönünü çizen ve bunların karakter ve rengini veren, tek başına şahıslar değildir; halkın kendisidir… Bir millete hareket gücü ortaya çıkıp yürüyünce, o millet kendiliğinden harekete geliyor. Kendi hayatını, kendi isteklerini ifade eden bir kimseyi kendi arasından kılavuz olarak seçiyor". Carlyle'nin saman benzetmesine de şu şekilde karşılık verebilir: "Evet büyük adam bir kahramandır; bir şimşektir. Fakat halk kütlesi, ne kil tabakası, ne de saman yığınıdır. O şimşeği meydana getiren, milletin kendisidir. Ne zaman bir bulut, elektrikle doymuş hale gelirse; şimşek kendiliğinden ortaya çıkar" ( Petrov, 2007).

Bu iki teori birbirine zıtmış gibi görünse de, gerçekte birbirini etkileyen iki unsura dikkat çektikleri görülür. Lider bir yönüyle kahramandır, halkı heyecanlandırır ve alevlendirir. Ancak bunu halktan aldığı heyecanla yapar. Merceğin, belli bir alana dağılmış olan güneş ışıklarını bir noktada toplaması ve böylece binlerce ışının bir yere toplanmasından parlak bir nokta oluşmasından hareketle: "… Bu kuvvetli nokta, odun, kâğıt, saman gibi şeyleri yakar; taşı, camı ve demiri ısıtır. Milletin her büyük adamı da bir mercek gibidir. O, kendi şahsında milletin güçlerini ve iyi vasıflarını toplar. Bununla milyonlarca insanın ruhunu tutuşturur. Fakat hava bulutlu olur; güneşin ışıklarından mahrum kalırsa, o zaman, hiçbir mercek bir kar taneciğini

eritmeye, bir su damlacığını bile ısıtmaya güç yetiremez" ifadeleri ile Petrov, liderin etkisini bir mercek örneği ile açıklamaktadır.

Liderler doğuştan mı dır? Sorusuna Rauf Denktaş'la yapılan görüşmede liderin tamamen doğuştan gelen özelliklerle varolduğunu kabul etmediğini ifade etmiş ve çevresel faktörlerin katkısını vurgulamıştır. Bu konudaki görüşlerini, "Efendim Lider doğar diye bir şey ben kabul etmiyorum. Her liderin muhakkak bir vizyonu olması lazım, aklı olması lazım, kendini yetiştirmiş olması lazım, ama lider olarak ortaya çıkması için olayların ve içinde yaşadığı muhitin kendisini zaman içerisinde yaptıklarıyla, sözleriyle kanıtlayan birisi olarak öne çıkması, yavaş, yavaş öne çıkması demektir" (Denktaş,2010) şeklinde dile getirmiştir.

Kıbrıs Sorunu ile ilgili liderlerin doğuştan getirdikleri salt yapısal (zeka, karizma, cesaret gibi) özelliklerinden ziyade, Kıbrıs Sorunu karşısındaki davranış tercihleri (iletişim becerisi, topluma umut aşılayabilme, inisiyatif kullanabilme, risk alma, kararlı olma, güven verebilme, hitabet yeteneği, öngörü sahibi olma, adanmışlık duygusu gibi) ve bu hal ve davranışlarının etkinliği, sürekliliği ve yerindeliği gibi hususlara değinilecektir.

Özellikle, Kıbrıs Sorunu çerçevesinde örneklenecek olan liderlerin, kendi toplumunu ve dünya kamuoyunu etkilemedeki iletişim becerisi ve bu konuda kitle iletişim araçlarını etkin kullanabilme yetisi öne çıkmaktadır.

## 1. Kıbrıs Türk Liderleri (1954-1974)

Kıbrıs Sorunu'nda, Ada'daki Türk ve Rum liderlerin kendi toplumlarına yönelik politikaları söz konusu olmakla birlikte, meseleye hukuksal olarak etki edebilecek konumdaki ülkeler ve bunların liderlerinin de gözardı edilmemesi gerekir. Bu açıdan, hem Kıbrıs Ada'sı çerçevesinde hem de garantör ülkeler açısından tasnifin yapılması bir zorunluluk olarak öne çıkmaktadır. Burada dikkat çekilmesi gereken bir konu da, Ada'daki toplum liderlerinin liderlik süreci açısından mevkidaşlarından daha zorlu bir mücadele içerisine girmiş olmalarının anlaşılmasıdır. Bu ifadeler aynı zamanda, Ada'da bir toplum liderinin hangi çevresel faktörler etkisinde kaldığını ve bunların kendisini var etmek ya da engellemek yönündeki etkilerini ortaya koymaktadır.

Dönem içerisinde, Ada'da Türk liderlerin ortaya çıkış ve hedef kitleyi yönlendirme noktasında, içinde bulundukları toplumun dinamikleri ve aldıkları eğitim kadar, sahip oldukları mesleklerin de önemli yer tuttuğu dikkat çekmektedir. Çünkü bu durum, toplumla iletişim kurabilme, onları ikna edebilme ve harekete geçirmede, etkili olmuş hususlardan birisidir. Kitle iletişim araçlarının, liderler tarafından yeterli şekilde kullanılabildiği söylenebilir. Yine yüzyüze görüşme olarak ifade edilen, en etkili iletişim metodu, bahse konu liderlerin çoğunlukla başvurdukları yöntemlerden birisidir. Aracısız halka direkt ulaşabilme, onların kendilerini ifadede yeterli

imkânı sağlarken, toplum nezdinde karizmalarını pekiştiren bir unsur olarak belirmektedir.

### 1.1. Milli Bilincin Temelini Atan Lider Fazıl Küçük

Dr. Fazıl Küçük'ün, Ada'daki liderlik sürecine Türkler açısından bakıldığında, toplumda hem milli bilincin oluşturulması ve pekiştirilmesi, hem de mücadelenin sürekliliğinin sağlanması noktasında en önemli figür olarak öne çıktığı görülmektedir. Nitekim KKTC'nin kurucu Cumhurbaşkanı R. Rauf Denktaş onun dönemin lideri olduğunu belirterek şu ifadeleri kullanmaktadır;

"Dr. Küçük gazetesiyle halka verdiği mesajlarla bir zemin hazırladı. Söylediklerinin doğru olduğunu gören arkadaşları etrafına geldi. Gençlik etrafına geldi. Muhtarlar etrafını sardı ve zaman içerisinde İngilizlerin tayin ettiği liderler karşısında Doktorun tutumu, milli tutum, Türkiye'ye bağlı tutum olarak kabul edilince, Türkiye'ye ve Atatürk ilkelerine bağlı halkın yavaş yavaş sözcüsü haline geldi. Zor günlerde bu sözcülüğü cesaretle yaptı. İngiliz'e karşı yaptı, Rum'a karşı yaptı, gerektiğinde Türkiye'ye karşı da yapmasını bildi. Bu tabiatıyla, olayların kendisini yani bir heykeltıraşın bir kayayı şekillendirir gibi olayların ve olayların karşısında tutumun kendisini şekillendirmiş olmasıdır. Liderlik vasfını böylelikle kazanmış olmasıdır."(Denktaş,2010)

Dr. Fazıl Küçük'ün Türk toplum lideri olarak öne çıkması ve kitle üzerinde etkin bir konuma gelme süreci, Türkiye Cumhuriyeti'inin Kıbrıs Büyükelçiliğini 1966-68 yılları arasında yapmış olan Ercüment Yavuzalp'in de irdelediği gibi, onun yaşamının tüm safhalarında bu konuya odaklanmasının bir sonucudur. Mücadelesinin çıkış noktası Ada'daki Türklerin, Türklük bilincini ön plana çıkarmak ve toplumu bu temelde bir bütün halinde yönlendirebilmek olmuştur. Onun kişiliğinin ağırlık taşıyan yönü; Türk toplumunda Rum tehlikesine karşı bir mücadele bilincini uyandırmasıdır(Yavuzalp,1993).

Her iki toplum için de, milli bilincin törpülenmesi noktasında İngiliz sömürge idaresinin Ada'da güttüğü politika derin izler bıraktı. Örneğin İngiliz idaresi kendi döneminde "Kıbrıs Türk Lisesi"nin adını "Kıbrıs İslam Lisesi" olarak değiştirmiş ve milli günlerde yapılan kutlamaları yasaklamıştır. Nitekim 1954 yılında dahi, Halkçı Gazetesinde çıkan bir haberde, Türklerin baskı altında olduğu, Türk Marşının yasaklandığı, Atatürk ve diğer büyüklerin resimlerinin kitaplardan çıkarıldığı ifade edilmektedir (Halkçı,1954). Rumlar bunu, kilise vasıtasıyla aşmaya çalışmışlar ve bu konuda başarılı da olmuşlardır.

Kıbrıs Türk toplumu bu baskı altında, milli benliğinden uzaklaştırılmaya çalışıldığı gibi bir mücadele içine girmek cesaretini de kaybetmiş durumdaydı. Dr. Fazıl Küçük'ün eşi Süheyla Küçük bunu şu sözlerle ifade etmektedir: "Halkın üzerindeki baskı o kadar hissedilir derecedeydi ki, o günlerde genç bir delikanlı olan yakın aile dostumuz Kâzım Doğramacı, toplantıya babası ile katılıp eve dönerken babası ona; 'Rumlar 1931'de İgilizler'e karşı isyan

etmişler ve sonunda asılmışlardı; şimdi Dr. Küçük'ü dinlerseniz, sizi de asacaklar!' diye gözdağı vermişti"(Küçük, 2009).

Dahası bu zorlu koşullarda, Türklerin yer yer kendi dillerini bile unutmaya başladıkları dikkat çekiciydi. Yine Süheyla Küçük bunla ilgili çarpıcı bir anekdot aktarmaktadır: "Doktor, bir gün Yeşilırmak'ı (Umnidi) ziyarete gitmişti. Halka konuşma yapmak için işlerini bitirip, tarlalardan köy kahvehanesine dönmelerini beklemiş. Köylülere milli dava ile ilgili bilgiler vermiş, konuşmasını tamamladıktan sonra birde bakmış ki, herhangi bir tepki yok, soru soran da yok. Garibine gitmiş bu durum. Meğerse köylülerin hepsi de Türk olmasına rağmen Türkçe'yi bilmiyor ve Rumca konuşuyorlarmış. Nihayet köylülerden biri Doktor'a yaklaşarak, yarım Türkçesiyle, halkın Türkçe'yi iyi bilmediğini ve Rumca anladığını ifade etmiş" (Küçük,2003).

Toplum bu yapı ve ruh hali içerisindeyken, bir mücadele için harekete geçirilmesi, kolay bir süreç olmadığı gibi, uzun bir zamana da gereksinim duymaktadır. Davayı, insanların algısında bir inanca dönüştürmek, ancak etkili bir liderlikle başarılabilecek bir konudur. Bunun en temel etkeni de liderin iradesinin gücüdür. Hart, iradenin mücadeledeki önemini şu ifadelerle açıklamaktadır, "Hiç kimse insanın deha ve ahmaklık kapasitesini, irade yetersizliğini tam olarak hesaplayamaz. Savaşta hesaplanamayan başlıca unsur insan iradesidir. Bu irade varlığını direnme şeklinde belli eder" (Hart,2002). Kıbrıs Sorunu'nda bu direnme noktasının tesbitinde Yavuzalp, Türklerin dönem içerisinde bulundukları sıkıntılı durumu anlatırken Dr. Küçük'ün varlığının ne derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. 1969 yılında ilan edilen Geçici Türk Yönetiminde Çalışma ve Kooperatif Bakanlığı ve sonrasında İskan Bakanlığı yapmış olan İsmet Kotak, Sömürge yönetimi döneminde çekilen sıkıntılardan dem vururken İngiltere'nin bu yöndeki baskılarına örnekler vermektedir(Kotak,2010).

Süheyla Küçük de, İngiliz sömürge yönetiminin uygulamalarını benzer şekilde ifade etmektedir: "23 Nisan, 19 Mayıs ve 29 Ekim gibi millî günler, İngiliz İdaresinin baskısı nedeniyle kutlanamazdı. Yine de o günlerin anlam önemi gazetelerde dile getirilirdi. İngilizler'in kabul ettiği, sadece dini bayramlardı. Peygamberimiz Hazreti Muhammed'in doğduğu gün, resmi tatil olarak verilirdi. Eğlence olarak da sadece tiyatro gösterileri vardı"(Küçük,2003). Tüm belirtilen örnekler, liderin iradesinin çok güçlü olması gerektiğinin birer kanıtı olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, Fazıl Küçük'ün lider olarak belirlediği hareket noktasının ne derece isabetli olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir. 22 Nisan 1955 tarihinde Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde Kıbrıs Günü dolayısıyla düzenlenen törende konuşan Kıbrıs Milli Türk Birliği Genel Sekreteri Dr. F.Küçük, "77 senelik İngiliz işgal idaresine ve Rumların baskısına yalnız ve yalnız imanımız, milliyetimiz ve kanımızdan aldığımız kuvvetle mücadele etmekteyiz" ifadelerini kullanırken Ada'daki Türklerin milli bilincinin oluşmasının önemini bir kez daha vurgulamaktaydı(Son Havadis,1955).

Doktor olması sebebiyle Lefkoşa'nın merkezinde açtığı muayenehanesinde, halkı çoğu zaman ücretsiz tedavi ederken onlarla yüz yüze görüşme imkânı bulmuştur. Bu da toplum üzerinde etkisini arttıran bir unsur olmuştur. Dr. Küçük'ün, 1937'de başlattığı ücretsiz muayene sistemi aralıksız olarak 1958 yılına kadar devam etmiştir. 21 yıl müddetle fakir hastalardan hiçbir ücret almadığı gibi, çok fakir olanlara ilaç yardımı da yaparak, gerçek bir halk adamı olduğunu kanıtlamıştır. Cuma günleri kliniği köylerden gelen hastalarla görüşürken, köylülerin sorunlarını da öğrenme fırsatını elde etmiş ve siyasi çalışmalarında hangi konulara öncelik vermesi gerektiği doktor-hasta ilişkileri sürecinde ortaya çıkarmıştır. Köy ve köylü sorunları ile iç içe yaşayan Dr. Küçük, bu sorunlara çözüm yolları aramaktadır. Kliniği aynı zamanda siyasi örgütlenmenin de merkezi durumundadır. Denktaş, Erten Kasımoğlu ile yaptığı röportajda, Dr. Küçük'ün mücadeleciliğinin ve başarısının ardındaki en büyük sırrın mesleği, yani doktorluk olduğunu ifade etmektedir (Kasımoğlu,1986). İngiliz yönetimine karşı mücadele azminin çarpıcı bir göstergesi olmak üzere, şimdi müze haline dönüştürülmüş muayenehanesinin kapısına astığı tabelada 'Dr. Fazıl Küçük, İsviçre'den Mezun' ifadesi yer almaktadır. O dönemde genellikle eğitim için gidilen ülke İngiltere'dir. Küçük, İngilizlere nazire yapar gibi bu tabelayı asmış, sömürge yönetiminin tepki ve baskılarına rağmen indirmemiştir. Bu gün hala o tabela müze-evinin kapısında asılı durmaktadır.

O dönem kitle iletişim araçlarından en etkini gazeteydi ve tek Türk gazetesi olan 'Söz Gazetesi', sahibi Mehmet Remzi Okan'ın ölümü üzerine bir süre kapanmış, Türk halkı gazetesiz kalmıştı. Bir gazeteye şiddetle ihtiyaç duyulmaktaydı. Dr. Fazıl Küçük, Kıbrıs Türkünü gazetesiz bırakmamak ve Türk halkının haklı sesini dünyaya duyurmak için kendi gazetesi olan 'Halkın Sesi'ni 14 Mart 1942 tarihinde çıkarmaya başlamıştır. Bundan sonra bu gazete Kıbrıs Türk Toplumunun mücadelesinde Türk Halkı'nın sesi olmuştur(Sadrazam, 1996). Bunu ilk sayısında, ele alınacak konuları açıklarken de ortaya koymaktadır;

-Okulların, kayıtsız şartsız Türk toplumuna devredilmesi.

-Evkafın kayıtsız şartsız Türk toplumuna bırakılması.

-Müftülük makamının ihdası.

-İslam kanunları diye yürütülen mahkemelerin, Anavatanın kabul ettiği medeni kanunlarla yürütülmesi.

-Miras, vesayet kanunlarının Anavatanın kabul ettiği mahkemelerin benzeri olması.

1968 tarihinde yeniden Kıbrıs Cumhurbaşkanı Yardımcılığına seçilen Dr. Küçük Türkiye ile parelel bir politika yürüttüklerini tekrar vurgulamıştır. Her dönemde olduğu gibi bunu yine vurgulaması Ada'daki Türklerin varlığının

Türkiye'nin garantörlüğü ile sağlandığı fikrine olan inançtan kaynaklandığı şüphesizdir. Küçük bu konu ile ilgili verdiği demeçte; cemaatin bir bütün olarak bağlılık göstermesinin büyük önem taşıdığını bildirmiş, anavatana minnet ve şükranlarını belirtmiştir. Yine gelişen durum üzerine Türkiye ve Atina'nın Ada'ya müdahalesini istemiştir(Cumhuriyet, 1972).

Cumhurbaşkanlığı Yardımcılığı görevinden 28 Şubat 1973 tarihinde resmen ayrılan Dr. Küçük, veda mesajında, "Toplum içinde çatlaklar husule gelmemesine azami itina göstermek, her vatandaşa düşen bir görevdir. Mutlu günler için mücadeleye devam edeceğiz" (Küçük,2003) ifadelerini kullanır. Bir lider olarak toplumun birlik içerisinde kalmasının önemini vurgularken mücadelenin sürekli olacağına da dikkat çekmektedir. Bir liderde bulunması gereken önemli özelliklerden olarak ifade edilen süreklilik ilkesinin de işareti görülmektedir. Gerçekten, Küçük'ün toplumun önüne geçerek onları peşinden sürüklemesi, kısa bir zaman diliminde gerçekleşmiş ve olup bitmiş bir süreç değildir. Lider olarak ortaya çıkmasından sonra, bayrağı kendinden sonra gelen kişiye bırakana kadar, hatta bıraktıktan sonra da, dava uğruna mücadelesini sürdürecek kadar kendisini adamış bir insandır.

Dönem içerisinde, Kıbrıs'ta Türklerin milli benliklerinin yeniden farkına varmaları ve varlıklarını korumak yolunda çaba içine girmelerinin, ilk hareketini başlatan lider olarak, Dr. Küçük'ün isminin zikredilmesi yerinde bir yaklaşım olacaktır. Dr. Küçük doktor olması sebebiyle halka yakın olabilmiş onların istek ve ihtiyaçlarını tespit etmiş ve liderlik sürecinde bu yöndeki çözümleri ortaya koyabilmiştir. Kendi kurduğu gazetesinde sürekli olarak yazdığı yazılarıyla toplumu yönlendirme konusunda etkin bir yol kullanmıştır. Yazılarında açık ve kışkırtıcı bir üslup kullanması kamuoyunu etkilemesinde katkı sağlamıştır. Mücadele sürecinde kararlılığını yitirmemiştir ki bu önemli bir liderlik özelliğidir. Can güvenliğinin olmadığı bir ortamda çalışırken cesaretini kaybetmemiş, kendini ve ailesini bu mücadele uğruna ikinci plana itmiş, bir anlamda davaya adamıştır. Liderlik özellkileri açısından olumlu yönlerinin çoğunlukta olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

### 1.2. Rauf R. Denktaş

Rauf R. Denktaş 'ın çocukluk yıllarından beri Kıbrıs'ta yaşadıklarının, Rumların düşünce yapısını anlamasını ve ileride onlarla her alanda yürüteceği mücadelesinde kendisine katkı sağladığı söylenebilir. Denktaş, Kıbrıs'taki Türk ve Rum toplumları arasındaki gözlemlerini aktarırken anlattığı bir çocukluk anısında toplumlar arasındaki ayrımı şöyle ortaya koymaktadır:

"Biz Rum düşmanı olarak yetiştirilmedik. Babam benim yargıçtı. Yargıç arkadaşları vardı. Avukatlar saygı duyardı. Ama kendi arkadaşları ile konuşurken, 'Bu Rumlar fırsat bulsalar kedimize kadar yakacaklar bizi bu sefer' diyen arkadaşlarının konuşmaları karşısında, babamla eve gelirken baba, Maraş'ın muhtarı Yango vardı. Biz ona Yango amca derdik. Babamın polisliği zamanında gayet yakın arkadaştılar. Babama, yakaladığı davar

hırsızları pusu kurdu. Babama haber verdi, seni öldürülecekler diye. Babam da bunlara pusu kurdu. Hepsini toparladı ve bitirdi davar hırsızlığını orada. Adam hakikatten samimi bir adam. Ben çocuk olarak büyüdüm, Yango amca geldi, Yango amca gitti. Amca zannederim ben kendisini, ne bileyim. Ben babama dedim ki ; 'Baba bu Yango amca da bizi kedimize kadar yakar mı? Bu Rumlar yakacak madem ki.' Dedi ki; 'Bak Rauf, eğer kimse görmezse bize yardım ettiğini bize yardım eder kurtarır, ama görecek olurlarsa elini bile kımıldatamaz.' Biz sonra bunu yaşadık. 55-58'lerde bunu yaşadık"(Denktaş, 2010)

Rauf Denktaş, bir çocukluk anısını anlatırken bir anlamda liderlik vasıflarının küçük yaşlardan beri varolduğunu vurgulamaktadır: "Benim arkadaşlarım söylüyor. Rahmetli Sami, yahu der biz senin evine gelirdik ilkokul talebesiyken. Hırsız ve Polis oyunu oynardık. Şimdi geriye baktığımda, her defasında sen polis olurdun. Biz hep hırsız. Sen bizi kovalar yakalardın. Herhalde kendiler bana bu rolü verirdi."

Denktaş, ilk eğitimini İstanbul ve Kıbrıs'ta yapmış, 1941-42 yılında İngiliz Okulundan mezun Daha sonra Birleşik Krallığa gidip II. Dünya Savaşı'nın son yıllarında Hukuk tahsili yapmış ve 1947 yılında Lincoln's Inn'den Barrister-at Law olarak mezun olmuştur. Aynı yıl Kıbrıs'a dönüp avukatlığa başlamıştı. Denktaş'ın yaşamında, babası kadar önemli etkisi olan diğer bir kişi de dedesi Mehmet Efendi'dir. 7 yaşına kadar kendisini büyüten kişidir. 1878'de Türk Bayrağının gönderden indirilişini, İngilizlerin gelişini yaşamış birisi olarak torununa: "Osmanlı yamandı. Gittiler ama yine gelecekler. Ben göremeyeceğim ama sizler göreceksiniz "(Batur, 2007) şeklinde umut aşılamaktan geri durmamıştır. 1950 yılından beri Kıbrıs Türk Kurumları Federasyonu'nun başkanlığını yürüten Faiz Kaymak'ın 27 Ekim 1957'de yapılan IV. Olağan kongrede Rauf Denktaş lehine adaylıktan çekilmesi üzerine, Denktaş'ın Federasyon başkanı olması Federasyonda yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur.

Liderin yönlendireceği ve peşinden sürükleyeceği hedef kitlenin hassasiyetlerini çok iyi bilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu kapsamda, toplumla içiçe, onun ihtiyaçlarını ve beklentilerini doğru tespit edebilmelidir. Denktaş'ın Federasyon Başkanlığına geldikten hemen sonra, üç ay boyunca köylere kadar tek tek giderek halkla temas kurması, onun bu yönde ne derece isabetli hareket ettiğinin bir göstergesidir. Bu çalışmaların neticesinde toplumun durumunu, "Yaptığım tespitlerde aç ve çıplak çocuklar, perişan bir köylü manzarasıyla karşı karşıya geldim..." (Akkurt,1999) şeklinde ortaya koymuştur. Bu tesbitler sonucunda, yoksul ve muhtaç durumdaki halk arasınsa bir dayanışma kurulmasının gerektiği ifade edilmiş ve Türk cernaati arasında bunu sağlamak üzere 'Türk'ten Türk'e' kampanyası başlatılmıştır. Bu uygulamanın sonucunda bir 'Türk Çarşısı' doğmuştur. Nitekim Denktaş bu konuyla ilgili olarak, " ....Federasyon Başkanı olduktan sonra halkı ziyaret edip ihtiyaçlarını tespit ettiğimizde, bu ihtiyaçlar arasında dayanışma

anlayışını yayrnanın önemli olduğunu görüyordum. Rum Çarşısı zaman zaman Türklere (EOKA faaliyetleri nedeniyle) kapanıyordu. Ortada bir boşluk, Rum'a hayati bağlılık vardı. Türk'ten Türk'e kampanyası bu gün hala ayakta duran köklü ticaret kuruluşlarını oluşturdu ve halka dayanışma duygusunu yerleştirdi"(Denktaş,2010) İfadelerini kullanmaktadır. Bu iktisadi ayrılık bir anlamda iki toplumun diğer alanlarda da ayrılmalarına katkı sağlamış bir gelişmedir ve Türk toplumunun bütünleşmesinde olumlu katkı sağlamıştır. Aynı zamanda lidere olan güvenin pekişmesine de etki etmiştir.

Neticede EOKA'ya karşı varlığının ve bütünlüğünün korunmasını sağlayacak bir teşkilata ihtiyaç olduğu gerçeği ortaya konulmuştur. Kısa süre içerisinde bu teşkilatın kurulması yönünde girişimklere başlanmıştır. Kıbrıs Türk toplumunun can ve mal güvenliğini sağlamak için 26/27 Kasım 1957'de Türk Mukavemet Teşkilatı adlı savunma teşkilatı Rauf Denktaş, Burhan Nalbantoğlu ve Kemal Tanrısevdi tarafından Lefkoşe'de kurulmuştu(Gazioğlu,2010).

Kurulan teşkilat 1 Ağustos 1958'den itibaren Türkiye Genelkurmay Başkanlığı'na bağlı Özel Harp Dairesi tarafından yönetilmeye başlanmıştır. Albay Rıza Vuruşkan, Türk Mukavemet Teşkilatı'nın ilk komutanı olurken, Türk Mukavemet Teşkilatı, EOKA'nın Kıbrıslı Türklere karşı yönlendirdiği saldırıların önünün alınmasına, toplum moralinin yüksek tutulmasına ve can kaybının en aza indirilmesine büyük katkıda bulunmuştur. Denktaş'ın bir lider olarak önemli özelliklerinden biri de burada ortaya çıkmaktadır. Fikir adamı olmanın yanında bunu hayata geçirecek iradeye sahip bir eylem adamıdır da aynı zamanda(Gazioğlu,2010).

Dilin milli bilincin oluşmasındaki önemini bilen Denktaş bu konuda ortaya çıkan hassasiyeti gidermek için Federasyon bünyesinde 'Vatandaş Türkçe konuş kampanyası' düzenlemiştir. Yine köylerin Türkçe ismini içeren haritalar yapılmış, Türk kültürünü güçlendirmeyi amaçlayan tiyatro gösterileri, halk oyunları yarışmalar gibi faaliyetler düzenlenmiştir.

Denktaş BM Asemblesi'nde de ilk konuşmasını 28 Şubat 1964 tarihinde yapmıştır(Moran,1997). Güvenlik Konseyi'nin 18 yıllık tarihinde ilk defa olarak bir Hükümet temsilcisi veya Birleşmiş Milletler'de görevli olmayan bir şahsa Konsey'de konuşma hakkı verilmiş, Kıbrıs Türk Cemmat Meclis Başkanı Rauf Denktaş, Konsey'e bir saat süren bir hitabette bulunmuştur. BM Güvenlki Konseyinde konuşma hakkı verilen Denktaş, yaptığı etkili konuşma dünya kamuoyunda büyük yankı bulmuştur. Konsey Başkanı ve Konsey'in bütün üyelerine Kıbrıslı Türklerin de görüşünü öğrenmek üzere kendisine konuşma yetkisi tanıdıkları için teşekkür ederek başladığı konuşmasında, Kıbrıs Türkü'nün davasını BM kürsüsünden tüm dünyaya, bütün açıklığı ile duyuran Denktaş, Başpiskopos Makarios'un Birleşmiş Milletler'deki temsilcisinin işgal perdesi altında Konsey'den genel bir karar çıkarıp antlaşmaların feshedildiği tefsirini yapabilmek için iki defa teşebbüse geçtiğini,

Rumların hakikî gayelerinin Türk'leri imha etmek olduğunu söylemiştir(Zeki,1973).

Denktaş'ın bir lider olarak en büyük artılarından birisi, etkili hitabeti ve ikna yeteneğidir. Bu açıdan toplumu yönlendirmede çok önemli bir güce sahiptir. Bu etkinliği sadece kendi toplumu için değil, diğerleri üzerinde de geçerlidir. BM'de yaptığı son derece sert, tarihi konuşması dünya kamuoyunda büyük yankı bulurken Rum toplumu ve özellikle de Makarios'u çileden çıkarmıştır. Hemen arkasından Denktaş'ın Ada'ya girişinin yasaklanması bir tesadüf olmasa gerek. 13 Nisan 1968 yılına kadar, dört yıldan fazla süren bu, bir çeşit sürgün hayatı, onun mücadele azim ve kararlılığını azaltmadığı gibi, sürece daha aktif katılımına ve hedef kitle üzerindeki karizmasının pekişmesine yardımcı olmuştur.

28 Şubat 1973 tarihinde Cumhurbaşkanı Yardımcılığı görevini devralan Denktaş, Ada'da gerilimin yeniden artması üzerine, Cumhurbaşkanı Fahri Korutürk, Başbakan Bülent Ecevit ve Dışişleri Bakanı Turan Güneş ile görüşmeler yapmış, Yunanistan'ın Enosis iddiasından vazgeçmediği sürece Kıbrıs sorunun çözüme kavuşmayacağını bildirmiş, Yunanistan'ın ikili oynadığını, Ada'nın silah deposu haline geldiğini ve silah pazarı yapıldığını vurgulamıştır. Cumhurbaşkanı Fahri Korutürk, 21 Aralık 1963 tarihinde Türklere yönelik katliamın onuncu anma yılında R.Denktaş'a gönderdiği mesajda Türkiye'nin tam desteğinin sürekli olacağını vurgulamıştır. Lider olarak kendisine olan güven ve takdirlerini de belirtmiştir.

Denktaş kendi ifadesiyle, 1968-74 yıllarını değerlendirirken şu ifadeleri kullanmaktadır; "Toplumlararası görüşmelerle geçirdim. Bunlar benim için büyük bir enerji sarfına ve asap gerginliğine neden oluyordu. Makarios'un hiçbir şeyi kabul etmeyeceğinin bilinci içindeydim. Rum tarafında Grivas'çılarla Makarios'çular açık savaş halindeydiler. Yunanlı subaylar otoritelerini göstermek için Rumların ikiye bölünmelerinden yararlanıyorlardı. Makarios'a suikast tertipleri, eski İçişleri Bakanı ve Makarios'un güvendiği EOKA'cı Yorgacis'in Makarios'u öldürmeye teşebbüs zannı altında bırakılarak ev hapsine tabi tutulması ve kısa bir süre sonra pusuya düşürülerek öldürülmesi; Makarios'un Yunan cuntasını kendisini öldürtmeye teşebbüsle suçlaması Klerides'le yaptığımız görüşmeleri etkilemekteydi. Bir Bizans oyunun gerçek bir senaryosu sahnelenmekteydi".

13 Mart 1979 tarihinde, Denktaş'ı kabul eden Türkiye Cumhurbaşkanı Fahri Korutürk'ün kendisiyle ilgili düşüncelerini dile getirirken, yeri doldurulamaz ve aynı zamanda müthiş müzakereci olduğunu belirttikten sonra, Türkiye'de iktidarlar değişse de, kendisine itimat ve sevginin değişmeyeceğini ve tek lider olarak kabul edileceğini vurgulamıştır. Bu Türkiye'deki lider kadroları kendi mücadelesine dâhil etme ve onları ikna yeteneğinin de bir göstergesidir. Güven verebilme önemli liderlik özelliklerinden birisidir.

## 2. Kıbrıs Rum Liderleri (1954-1974)

Kıbrıs'ın Yunanistan'a ilhakı çerçevesindeki fikir yapısı, Yunan liderlerini etkileyen önemli siyasi etmenlerden biri olarak belirmektedir. Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu Cumhurbaşkanı Rauf Denktaş'ın tanımı ile "Enosis", sadece Kıbrıs'ın Yunanistan'a ilhakı için güdülen bir siyasetin ifadesi değildir. Sözlük anlamı 'birleşme, ilhak' olan bu kelimenin altında her Türk'ün yakından bilmesi gereken korkunç bir siyaset yatmaktadır. Enosis tam anlamı ile Mora yarımadasında kurulan küçük Yunanistan'ın yavaşça genişleyerek Büyük İskender'in imparatorluğunu kurmak siyasetini ortaya koyan bir tabirdir(Denktaş, 2005).

Rum liderlerde bu ideal bazen bir bir tutkuya dönüşebilmiş ve halk üzerinde etkinliklerinin de teminatı olabilmiştir. Bu açıdan Kilise veya AKEL gibi sol görüşlü bir parti ve bunların sempatizanları Enosis noktasında birleşebildiler. Bu nedenle, Ada'da Rumlar diğer yabancı yöneticilerini istemedikleri gibi, İngilizleri de istemediler. Kıbrıs'ta 1820'lerden itibaren Yunanistan kaynaklı geliştirilmiş Rum milliyetçiliği ve ona bağlı Enosis politikası daha ilk günden İngiltere için düzenlenen hoşgeldin toplantısında kendisini göstermişti. Larnaka Piskoposu yaptığı konuşmada İngiltere'nin daha önce Ege adalarını Yunanistan ile birleştirdiği gibi Kıbrıs'ı da Yunanistan ile birleştireceklerini umut ettiğini söylemiştir. Böylece İngilizler adaya geldikleri ilk günlerden itibaren Enosis fikrinin Kıbrıslı Rumlar açısından vazgeçilmeyen bir gerçek olduğunu görmüş oldular(Solsten,1993). Bunda Kilisenin etkisi ve politikası dikkat çekmektedir.

Hıristiyan toplumlardaki siyasi vasfı tarihin her döneminde devam eden bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Nitekim Kıbrıs'ta bir başpiskoposun toplum lideri olarak öne çıkması da bunun bir göstergesidir. Kilise her zaman toplumu yönlendiren ve etkileyen bir kurumdur. Hıristiyan din adamları da siyasi bir kimlik taşımaktadırlar. İşin aslı Ortodoks Rumların Osmanlı döneminde kaybolup gitmesini engelleyen yegâne güç kilise ve Osmanlının Ortodoks cemaate sağladığı serbestlik ortamıdır. Niyazi Berkes bunu şu şekilde ifade ediyor; "Osmanlılılar, yönetimleri altındaki bütün Ortodoks Hıristiyanları Rum Milleti diye bir ulusal kategori sayarak hepsini evrensel patrikliğin hukuku gücü altına soktular. Daha sonra yer yer Ortodoks cemaatin piskoposlarına Milletbaşı (Ethnarkos) niteliği verdiler. Yıllar sonraki Yunan milliyetçiliği bu teokrasilerin rahminden çıkmıştır. Kıbrıs'taki Makarios teokrasisi bunların mirasıdır. Bu papaza gücünü sağlayan, seçimle gelmiş bir cumhurbaşkanı olması değil, Osmanlı yönetiminden miras kalan Milletbaşılıktır"(Berkes,1997)

### 2.1. Rumların Ruhani Lideri Khristodolous Makarios

Makarios, yetiştiği ruhban okullarının karekteristik etkilerini taşımaktaydı. Bu okullarda yetişenlerin başlıca üç özelliği vardı; Bizans Entrikası, Helenizm Rüyası ve bununla bağlı olarak Fanatik Türk Düşmanlığı. Makarios'ta

bunların hepsi mevcuttu. Ancak, Makarios'un buralarda yetişen diğerlerinden farkı, çok zeki ve gerektiğinde esnek olabilmesi, dışa ve yeniliğe açık bulunmasıydı. Ruhban okullarından yetişenlerin kanlarına işlemiş bu özelliklerinden hiçbir zaman tamamen kurtulamamışsa da, özellikle son zamanlarda; akıl ve gerçekçiliğin bunları mahirane bir şekilde gizlenmesini gerektirdiği hallerde bunu yapabilmeyi çok kez başarabilmişti. Liderlik özelliklerinden "yaratılıştan gelen ilahi lütuf" olarak tanımlanan karizma, etkileyicilik, Makarios'un bir din adamı olması, onun karizmasını pekiştiren ve toplum üzerinde etkinliğini arttıran bir özellik olarak ortaya çıkmıştır.

Ercüment Yavuzalp, Kıbrıs'taki Büyükelçiliği döneminde (1966-68) tanıdığı Makarios'la ilgili şu tespitleri yapmaktadır, "Mesela, kendisinden sonra Başpiskoposluk görevine gelen Hrisostomos gibi yabancılara dar görüşlü ve ham bir fanatik izlenimini hiçbir zaman vermemiştir. Aksine, sürdürdüğü davanın haksızlığına rağmen, kendisiyle temas edenler üzerinde genellikle ikna edici olmayı başarabilmiştir. İnatçılığını ve uzlaşmazlığını sertlikle değil, sahte bir yumuşaklıkla sürdürmüş, özellikle konuyu bilmeyen veya az bilenleri çok kez yanına çekebilmiştir. Lefkoşe'deyken, konuyu çok iyi bilenler hariç, yeni gelen birçok yabancı temsilcinin Makarios'la temas ettikçe Rumlara karşı, başlangıçta duydukları isyan duygusunun yavaş yavaş yumuşadığına tanık olmuşumdur. Bunlar arasında, Birleşmiş Milletler teknik yardımının programlanması ve uygulanmasıyla görevli bir uluslararası memurun, başlangıçta bu yardımdan Türk toplumunun yararlanmamasını bir skandal olarak niteler ve bu hususta bir şeyler yapmaya çabalarken, yarı tehdit yarı ikna yoluyla zamanla nasıl değiştiğini ve bir süre sonra eleştirdiği selefinin de ötesinde Rum yanlısı hale geldiğini ve en sonunda da Makarios'tan imzalı bir fotoğrafını alıp bunu evinde nasıl iftiharla sergilediğini hayretle görmüştük"(Yavuzalp,1993).

Dr. Fazıl Küçük'ün, bir vesileyle naklettiği bir anısında Makarios'un kişiliği ile ilgili ipucu vermektedir," Makarios Küçük'e, 'Ben ipi kopacak noktaya kadar gererim. Kopacağı vakit gevşetirim. O zamana kadar ne elde edilirse kârdır. Merak etme ip daha kopmaz' demiş".

Makarios, bu felsefeyi olaylardan sonra Türklere karşı hep uygulamıştır. İpin kopacağı zamanı da genellikle iyi hesaplamış ve bu yolla birçok avantaj sağlamıştır. Ancak bu usta taktikleri, amaçlarını ve bunları gerçekleştirmek için stratejisini saptarken, fanatizmi aklını hep arka plana ittiğinden, sadece günlük başarılar için yararlı olmuştur. Bu yüzden başlangıçta baskınla sağlamış olduğu avantajlar, ilerleyen dönemlerde erime sürecine girmiştir.

1955 Nisanı'nda Makarios, Endonezya'nın Bandung şehrinde toplanan I.Asya-Afrika Ülkeleri Konferansı'na katılarak, konferansa katılan tüm temsilcilere Kıbrıs sorununda Rum tezini anlatan bir mektup vermiştir. Makarios, sonraki yıllarda Bağlantısızlar Grubu'nu oluşturacak, ama o tarihte çoğu henüz bağımsızlığını kazanmamış ülkelerin temsilcileri üzerinde etkili olmayı

başarmıştır. Kıbrıs'ta 1960'ta kurulan anayasa düzeninin işleyemeyeceğinin anlaşıldığı tarihten itibaren, Bağlantısızlar hareketine mensup devletler, tüm uluslararası forumlarda Rum tezini destekleyeceklerdi.

Uluslararası alandaki bu çabaları, bir liderin dünya kamuoyunu etkilerken uyguladığı yöntemler açısından örnek bir davranış olarak değerlendirilebilir. Gerçekten de, konuyla direkt ilgili olmayan ve önemli bir kısmı da Müslüman olan bu ülkeleri, kendileri gibi, emperyalizme karşı bağımsızlık mücadelesi veren bir toplum lideri olduğuna inandırması, büyük bir başarıdır. Hedef kitleyle ortak yönlerin ön plana çıkartılarak, onların nazarında sempati toplayabilmesi, yine onun yeteneğinin bir sonucudur.

9 Mart 1956'da Hint Okyanusu'ndaki Syechells (Şeysel) Adaları'na sürgün edilmiştir(Son Havadis, 1956).

Hürriyet Gazetesinin, Journal Amerikan Gazetesi'nden aktardığı bir haber dikkat çekmektedir, "Makarios'a dikkat. Yunanlıların lideri olmak istiyor. Bu durum eskiden beri biliniyor ve tedbirler alınmaya çalışılıyordu. Papaz Makarios'un yunan hükümeti adına beyanlar vermeye başlaması da Karamanlis'i korkutmakta ve durumunu sarsmaktadır"(Hürriyet,1959). Bu haberde gerçeklik payı vardır. Çünkü, Makarios'un bu düşüncesi sadece Amerikan Gazetesi tarafından değil, kendi kamuoyunun da bilgisi dâhilindedir. Hatta Ada'daki Türklerce de bu husus bilinmektedir. Liderin kendisi ve toplum için belirlediği hedeflerde gerçekçi olabilmesi önemli bir meziyettir. Karizman ve özgüven yüksekliğinin, bazen hırsla birlikte aşırı gurura dönüşme riski, lider için tehlikelerden birisidir. Bu durumda, sağlıklı değerlendirme yapılamadığı gibi istenmeyen sonuçlarla da karşılaşma olasılığı artar. Makarios'un Yunan lideri olma hedefinde buna benzer bir durum sezilmektedir.

Karamanlis'in duyduğu güvensizliğin benzeri, Makarios ve Grivas arasında da kendini belli etmeye başlamıştır. Ada'daki Rum teşekküllerine mesajlar gönderen Grivas Makarios'u ihanetle suçlamaktadır. Değişik dengeleri gözetmek durumundaki Makarios'un tek yönlü bir bakış açısına sahip Grivas'la başlangıçta uyumlu görünseler de uzun vadede çelişmemeleri mümkün görünmemektedir. Nitekim, daha radikal ve kuvvet kullanma yanlısı Grivas'ın Makarios'un politikalarını kabullenmesi beklenemezdi.

1964 Ağustosunda Erenköy'e Türk Hava Kuvvetlerinin müdahalesi sürerken Makarios, Yunanistan, Sovyetler Birliği ve Mısır'dan askeri yardım istemiştir. Makarios, Mısır'dan gerçekten askeri yardım beklemiyordu ama bağlantısız Devletler grubu içindeki aktif konumundan da yararlanarak bu devletlerin siyasal desteğini çekmek peşindeydi. Sovyetler Birliği ise Makarios'un isteğine olumlu yanıt vermemiştir. Geriye Yunanistan kalıyordu. Makarios'un Yunanistan'dan asıl beklediği, bu devletin hava gücüyle Türkiye'nin Erenköy'deki durumunu değiştiren hava akınlarına karşı koymasıydı. Ama bu devlet, Makarios'a hava desteği verememiştir(Sakınmaz,2006).

Nitekim 16 Temmuz 1974 tarihine gelindiğinde, Kıbrıs'ta Yunanlı subayların komutasındaki ulusal muhafız birlikleri, Makarios yönetiminine karşı bir darbe yapmışlar ve devirmişlerdir. Makarios'u deviren darbeciler eski bir EOKA tedhişçisi ve gazeteci Nikos Sampson'u Cumhurbaşkanı ilan etmiştir. Grivas'ın sağ kolu olan N. Sampson 1960'dan önce idama mahkûm olmuş, 1963'de de Türklere saldırılar düzenlemişti. Makarios İniglizlere sığınarak Ada'yı terk eder. Önce Malta'ya oradan da Londra'ya gittiği söylenir. 20 Temmuz 1974 tarihinde Türkiye, Kıbrıs'a yönelik ilk askeri harekâtını başlatmıştır. Yunanistan'daki askeri yönetim devrilmiş ve Sampson çekilmek mecburiyetinde kalmıştır. Makarios 7 Aralık 1974 tarihinde adaya dönerek cumhurbaşkanlığı görevini yeniden üstlenmiş ve öldüğü 3 Ağustos 1977 tarihine kadar mücadelesine devam etmiştir.

Makarios'un yıllardır sürdürdüğü mücadele sonuca ulaşmamış ve hiç beklemediği gibi bir şekilde gelişmiştir. O, kendi belirlediği politikalar çerçevesinde Enosis'i bir şekilde gerçekleştireceğine mutlak inanmıştır. Ancak Türkiye'nin imkân ve kabiliyetini ve hassasiyetlerini iyi analiz edememiş, bunda da ABD ve İngiltere'ye aşırı güvenmesinin etkisi olmuştur. Türklerin ne coğrafi, ne de hukuki olarak hiçbir zaman kabul edemeyeceği haklara kavuşmaları, ne onun ne de diğer Enosis taraftarlarının düşünmedikleri bir sonuç olmuştur. Bu anlamda liderlik açısından büyü bir öngörü eksikliğinden söz etmek mümkündür.

Rumların Enosis hedeflerinde heyecanlarının canlı tutulmasında, toplumsal yapılarındaki dinamikler kadar, Makarios tarzında, toplumun hassasiyetlerini iyi analiz edebilen ve beklentilerine cevap bulabilen bir liderin varlığı da önemli yer tutmaktadır.

### 2.2. Glafkos Klerides

Glafkos Klerides, 1919 yılında avukat ve siyasetçi Yoannis Klerides'le ev hanımı Elli'nin oğlu olarak dünyaya gelmiştir. Anne tarafından dedesi Yunanlı olup ingiliz sömürge idaresinde çevirmen olarak çalışıyordu. Kıbrıs'ın Agro köyünde doğan babası okula devam etmek için gittiği Lefkoşa'da zor şartlar altında çalışarak okuyan ve sonunda öğretmen olmayı başaran yetenekli biriydi. Öğretmenleri ondaki hukuk merakını keşfedince, hukuk okuması için ailesini ikna ettiler. Böylece öğretmen Yoannis Klerides, ingiltere'de hukuk eğitimi yaparak Kıbrıs'a geri dönüp başarılı bir avukat ve siyaset adamı olarak ün yaptı.

İkinci Dünya Savaşı'nın başlaması üzerine İngiliz Hava Kuvvetleri'ne (Royal Air Force) katılmış ve kısa bir pilotluk eğitiminden sonra, Hamburg ve çevresini bombalarken bir sorti esnasında uçağı vurulunca esir düşmüştür. Binlerce esirin ölümüne neden olan, Polonya sınırından Fransa sınırına kadar süren ünlü 'Ölüm Yürüyüşü'nden (Marche de Mort) sağ kurtulmuştur(Kızılyürek,2007).

Bu ifadelerine rağmen Klerides, anılarında "1968-1970 yıllan arasında bir anlaşmaya ulaşmamasının nedeni, Makarios'un hala Türkleri Zürih anlaşmalarının tanıdığı cemaat statüsünden bir azınlık statüsüne indirmekte direnmesiydi. Makarios. Enosisi yasaklayan bir anlaşmayı bir kez daha imzalamamakta kararlıydı."(Clerides,1989) şeklinde açıklamasıyla sorunun Makarios'tan kaynaklandığını ifade etmektedir.

29 Mayıs 1972 tarihinde, Denktaş'ın Türkiye Cumuhurbaşkanlığına gönderdiği gizli notta, Klerides ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Kıbrıs Türkü bir profesörü'ün, Klerides'le yaptığı görüşmenin ayrıntılarını aktaran notta, Klerides'in görüşleri şöyle sıralanmıştır, "Mevcut durumun devamı Rumların lehinedir. Türklerin uzlaşmaz tutumunun kaynağı Türkiye'dir. Görüşmelerden bir sonuç alınamazsa sonuç savaş olu, çünkü her iki taraf da silahlanmaktadır. Türkiye ve Yunanistan'ın komünizme karşı ortak hareket etmesi zorunludur. Makarios'un 13 maddelik anayasayı tadil teklifi bir hataydı. Konuları teker, teker gündeme getirmeliydik". Denktaş'ın görüşlerinden anlaşıldığı gibi, mevcut durumu sağlıklı şekilde değerlendirmekte ve geleceğe yönelik isabetli öngörüde bulunmaktadır. Glafkos Klerides'in 28 Temmuz 1989 tarihli 'Cyprus Weekly' gazetesine verdiği demeçte: "...Eğer Kıbrıslı Türklerle birlikte yaşayamayacağımızı açıkça söylersek, onları kendi idaremiz altına almak için uluslararası destek sağlamamız hayal olur" (Cyprus Weekly, 1989) ifadeleri Rum liderlerin ikiyüzlü yaklaşımların çarpıcı bir örneğidir.

Klerides, Makarios kadar toplumun heyecanını üst seviyelerde tutmayı başarabilen bir lider olmamakla beraber, Rumların ortak hedeflerine sıkıca bağlı kalırken, izlediği politikayla uzlaşmacı bir profil çizmeyi başarabilmiş liderdir. Bu da ona karşı tarafla çoğu zaman diyalog kurabilme olanağı sağlamıştır. Buna rağmen kendisini yakından tanıyan Rauf Denktaş, 3 Mart 1979 tarihinde, Türkiye Cumhurbaşkanı ile bir görüşmesinde, Cumhurbaşkanının "Kipriyanu aksi adam. Klerides nasıl, ne yapılabilir?" Sorusuna cevaben, "Kiprpyanu zor ama, onun bulunuşu bizim bakımımızdan daha iyi. Zira, Batıya karşı biz teklif eden, Kipriyanu reddeden taraf oluyor. Klerides zekidir, harbi bilir, dotları vardır. Eline silah almış bir EOKA'cıdır. Bizi daha müşgülde bırakabilir. Klerides ile Türklerin daha az lehine bir anlaşma yapılabilir" sözleriyle Klerides'in yumuşak üslubunun altında çetin bir yapısı olduğunu vurgulamaktadır.

**SONUÇ**

Kıbrıs'ta Türk ve Rum toplumlarının yapıları bakımından; aynı coğrafyada uzun yıllar yaşamış olmalarına rağmen, paylaşımlarda bulunmalarına rağmen, farklı anlayış ve kültürde oldukları, dolayısıyla içlerinden çıkan liderlerin de kendi dinamiklerine uygun, ancak karşılaştırıldıklarında birbirinden farklı oldukları görülecektir. İki toplumu ayrıldığı konular arasında, dinsel, politik ve sosyal konular yer almaktadır. Bunlar içerisinde dinin baskın olduğu

söylenebilir. Özellikle Rumlar açısından, Ortodoks Kilisesi Enosis mücadelesinin içinde olmuştur. Onun Başpiskoposu da, ruhani ve politik bir lider olarak rol oynamıştır. Türkler cephesinden ise, genel anlamıyla, dini liderin çoğu zaman politik bir misyonu olmamıştır.

Ada'nın Osmanlılar tarafından 16. yüzyılda fethinden itibaren Türkler kendi kültür ve yaşantısını sürdürmüş, bu durum 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren İngiliz idaresi döneminde de sürdürülmeye çalışılmıştır. Rumların da, Osmanlı idaresinde kendi kültürlerini korudukları, İngiliz döneminde de bunu kısmen devam ettirdikleri söylenebilir. Ancak Kıbrıs Sorunu sürecinde, Rumların radikal formüller geliştirdikleri, kendi aralarında uzlaşmacı davranıyor diyerek birbirini suçladıkları dönemlere de rastlanmakta, oysa Türklerin, Rumların ortadan kaldırılmalarını bir hareket tarzı olarak tercih etmedikleri görülmektedir.

Rumların Enosis hedeflerine karşılık Türklerin de varlıklarını koruyan ve dünya konjonktürüne ters düşmeyen bir hedef ortaya koyması gerekmekteydi. Bu çerçevede Türk tarafında tarihi süreç içinde değişen koşullara uygun olarak, muhtelif hedefler benimsemişti. Ama hedef, Enosis'i önlemek ve Rum-Yunan boyunduruğuna girmemek şeklinde öncelik kazanmıştır. Örneğin 1878-1930 döneminde "Ada eski ve asıl sahibine verilmelidir" denmekteydi. Sonraları, 1930'lu yıllarda Ada artık hukuken de bir İngiliz toprağı olduktan sonra, Enosis tehlikesine karşı İngiliz yönetiminin devamı, ancak Kıbrıs Türk haklarının korunması savunulmuştur. II. Dünya Savaşı'ndan sonra ise, muhtariyet görüşü değerlendirilmeye başlanmıştır. 1950 sözde plebisitinden sonra ve EOKA'nın da eyleme geçmesinin ardından savunulan "Taksim" fikri, Kıbrıs Türk halkının self-determinasyon hakkına sahip çıkılması görüşünden kaynaklanıyordu. Kıbrıs Rumları, self-determinasyon haklarına dayanarak Enosis istemekteyse, Kıbrıs Türkleri de yine bu haklarına dayanarak 'Taksim', yani kendilerine ait olan bölümün Türkiye'ye bağlanmasını istemekteydi.

Taksim fikri, birçok noktadan o günlerde Enosise karşı ileri sürülen etkili bir tezdi ve Türklerin can ve mal güvenliğini koruyacak bir formül olarak görülmekteydi. İkinci olarak, Türkiye'nin stratejik çıkarlarını göz önünde bulundurmaktaydı. Üçüncü olarak, Kıbrıs Türklerinin, self-determinasyon hakkına sahip çıktığının ve Ada'da ayrı bir halk bulunduğunun ifadesiydi.

Ada'daki toplum liderleri, içinde yetiştikleri toplumun dinamiklerinden beslenmekte ve bu durum liderlik sürecini etkilemektedir. Çünkü liderlik tanımı içerisindeki üç temel unsur olan "lider, toplum ve ulaşılmak istenilen hedef", süreç içerisinde birbirleriyle içiçe ve etkileşim içerisindedir. Lider ortaya çıkış sürecinde, içinde yetiştiği toplumdan beslenirken, sonrasında toplumu sürükleyen ve etkileyen bir konuma gelmektedir. Bu süreçte, toplumun değer yargıları, beklentileri, ihtiyaçları, eğitim düzeyi ve ulaşılmak istenilen hedef, nasıl bir lider sorusuna da cevap olmaktadır.

Ada'daki liderlerin toplumsal ve uluslararası kamuoyunu etkilemeleri dışında yaşadıkları sıkıntılardan birisi, garantör ülke konumundaki Türkiye ve Yunanistan'la ilişkilerinin uygun bir zemine oturtulmasıdır. Çünkü bu garantör iki ülkenin koruması altındaymış gibi görünseler de, bazen bu ülke yönetimlerini de ikna durumunda kalabilmişlerdir. Bu nedenle, Ada'daki liderlerin liderlik vasıflarının emsallerine göre daha üst seviyede olması bir zorunluluk olarak belirmiştir. Türk liderleri açısından, ilk bakışta sürecin Türkiye'nin kollaması ve inisiyatifiyle yürütüldüğü düşünülebilir. Oysaki, bundan daha farklı bir olguyla karşılaşılmaktadır. Ada'daki Türk toplum liderleri, kendi kitlelerini motive etme sorumluluğunu taşırlarken ve davalarını uluslararası alanda anlatma gayretindeyken, Türkiye'deki kamuoyunu ve daha önemlisi karar vericileri ikna etmek gibi zorlu bir mücadeleyi de sürdürmekteydiler. Bu sürecin çok da pürüzsüz yürümediği tarihi olaylarla da sabittir. Çünkü Kıbrıs'ın, dönem içerisinde Türkiye Cumhuriyeti yetkililerinin açıkladıkları gibi, Türkiye için hem soydaşlarının hakları ve hem de stratejik açıdan vazgeçilmezliği ortadayken, uluslararası dengelerin de Türkiye'yi bazı noktalarda zorladığı şüphesizdi. Bu nedenle Kıbrıs'taki lider kadroların bulunduğu noktada, Türkiye'yi aynı düşünce ve kararlılıkla göremedikleri zamanlar olmuştu. İşte bu dönemlerde liderlerin liderlik gücü, vizyonu ve ikna yeteneklerine daha fazla ihtiyaç vardı. Kendi hedef ve amaçlarına ulaşmada, mücadeleye Türkiye'yi de ortak edebilme çabaları, aynı zamanda liderliğin seviyesini anlamak açısından bir kıstas olarak değerlendirilebilir. Benzer durum Rum toplum liderleri için de geçerlidir. Onlar için de Yunanistan benzer açıdan değerlendirilecek bir faktördür.

Ada'daki Türklerin anavatanlarına bağları ve onlarla politik etkileşimleri ile Rumların Yunanistan'a bağları ve ortak hareket etme politikaları karşılaştırıldığında, Rum toplum liderlerinin, başta Makarios olmak üzere, çoğu zaman Yunanistan'la ihtilaf içerisine düştükleri söylenebilir. Bu ihtilaf, süreç içerisinde ortaya çıktığı gibi, 15 Temmuz 1974 tarihindeki Nikos Sampson'un yaptığı darbe sonucunda, Makarios'un Ada'dan kaçması olayında da bariz olarak gözlemlenmiştir. Çünkü Yunanistan ile Başpiskopos Makarios arasında bir güven sorunu yaşanmaktaydı.

Her iki toplum liderlerinin karşılaştırılmasında, vizyonel bir fark olduğu süreç içerisinde görülebilmektedir. Yine bir liderin hedefe ulaşmak yönündeki kararlılığı bazı kişilerde, bir hırs ve ihtiras derecesinde ortaya çıkmaktadır ki, bu hem kendisini ve hem de sorumluluğunu üstlendiği toplumu istenmeyen sonuçlara sürükleyebilmektedir. Ada'daki Türk toplum liderlerinin, 1954 yılından sonra Türk Hükümeti'nin; İngiltere Kıbrıs'ı terk edecekse, eski sahibine iade etmelidir" diye başlayan, "Taksim" tezi ile devam eden; ve nihayet, "eşit şartlarda iki toplumlu bağımsız Kıbrıs Cumhuriyeti'nin" kurulmasında karar kılınan politikalarını desteklediği görülmektedir. Rum liderler ise, özellikle Makarios, Enosis'ten vazgeçmemekle beraber, Yunan Hükümeti'nin politikalarına yönelik karşı çıkışlarda bulunmuştur. Makarios bir din adamı olarak, Rum toplum lideri olmayı da yeterli görmemiştir.

Kıbrıs'ın Yunanistan'a ilhakını başarabilirse, bu güçle Yunan Kraliyet tahtına veya Yunanistan Cumhurbaşkanlığı koltuğuna oturmayı hayal etmiştir. Nitekim Yunanistan'daki dönemin askeri cunta hükümeti tarafından, kendisine darbe girişiminde bulunulması ve Kıbrıs'tan kaçması da bunu destekler niteliktedir. Gelişmeler ışığında, bir liderin ihtiraslarının -ki bu lider için bir zafiyettir- kendisini ve toplumu ne gibi zorluklara sürüklediğini görmek mümkündür.

Kıbrıs'a Lozan'dan sonra, "İngiltere'nin içişleridir" anlayışıyla bakıştan, 1960 yılında Türklerin de eşit haklara sahip olduğu bir cumhuriyet içerisinde güvence altına alınmaları da, diplomatik bir dönüşüm olarak değerlendirilmelidir. Aynı zamanda Türkiye'nin garantör ülke olarak müdahale hakkını kazandığı antlaşmalarla, 1974 yılındaki askeri harekâtın hukuki zemini de oluşturulmuştur ki, bu da bir öngörünün varlığını kanıtlamaktır. Antlaşmalara rağmen, Rum tarafının eğiliminin iyi analiz edildiğinin de bir göstergesidir.

**Kaynakça**


Akkurt, A. (1999). Türk Mukavemet Teşkilatı. İstanbul:Seçil Ofset.

Akdemir, A.(2003). Temel İşletmecilik Bilgileri. İstanbul:Türkmen Kitabevi.

Alasya, H. F.(1977). Kıbrıs Tarihi ve Kıbrıs'ta Türk Eserleri. Ankara : Türk Kültür Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Atatürk, M.K.(2006) Zabit ve Kumandan ile Hasbihal. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. 6. Baskı.

Aydın, M.(1994). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Batur, N.(2007). Rauf Denktaş Yeniden Yaşasaydım. İstanbul: Doğan Kitap.

Berkes, N.(1997). Teokrasi ve Laiklik. İstanbul: Adam Yayınları.

Celep, C.(2004). Dönüşümsel Liderlik. Ankara: Anı Yayıncılık.

Clerides, G.(1989). Cyprus: My Deposition (1 vols.). Nicosia: Alithia.

Denktaş, R.,R.(1996). Denktaş'ın Hatıraları (1964–1974). 9 Cilt. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Denktaş, R.R. (2008). Kıbrıs Elli Yılın Hikayesi. İstanbul: Akdeniz Haber Ajansı Yayınları.

Denktaş, R. R.(2005). Yeniden 12'ye 5 Kala. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eren, E.(2001). Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Eraslan L.(2004), "Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi. Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi". *Milli Eğitim Dergisi*.

Gazioğlu, A. (2000). Direniş Örgütleri, Gençlik Teşkilatı ve Sosyo-Ekonomik Durum (1958-1960). Ankara: Kıbrıs Araştırma ve Yayın Merkezi.

Guest, R. H., Hersey P., and Blanchard K.H.(1986). Organizational Change Through Effectives Leadership.New Jersey: Prentice Hall.

Hart,,B.H. L.(2002). Strateji-Dolaylı Tutum. (Çev. C.Enginsoy). Ankara: ASAM Yayınları.

İsmail, S.(1998). 150 Soruda Kıbrıs Sorunu. İstanbul:Kastaş Yayınları.

Karaman, A.(1999). Profesyol Yöneticilerde Güç Yönetimi, İstanbul: Erdiz Masaüstü Yayıncılık, Yayın no:144, Eğitim Dizisi 37.

Kasımoğlu, E. (1986). Eski Günler Eski Defterler. Lefkoşa: Özle Ofset.

Kızılyürek, N. (2007). Glafkos Klerides, Tarihten Güncelliğe Bir Kıbrıs Yolculuğu. İstanbul: 2007 İletişim Yayınları.

Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayıncılık.
Küçük, S. (2009). Dr. Küçük'le Bir Ömür. Lefkoşa: Selen Ofset.
Massi, R.J. and Cooke, R.A., (2000). "Efects of Transformational Leadership on Subordinate Motivation, Empowering Norms and Organizational Productivity". *The International Journal of Organizational Analysis. Vol.8, No.1*.
Moran, M. (1997). Rauf Denktash at the United Nations: Speeches on Cyprus, UK :Eothen Press.
Özdemir, H.(2006). Atatürk'ün Liderlik Sırları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
Özter, L. (2004). Ulusal Mücadelede Denktaş. Ankara: Özyurt Matbaacılık.
Petrov, G. (2007) Beyaz Zambaklar Ülkesinde. (Ed. İsmail Eren). İstanbul: Lacivert Yayıncılık.
Sadrazam, H. (1996). Kıbrıs Türkü'nün Özgürlük Mücadelesi lideri Dr. Fazıl Küçük. İstanbul: Kastaş Yayınları.
Sakınmaz, Ş.(2006). Kıbrıs Tüneli. İstanbul: Akademi Yayınları.
Solsten, E.(Derleyen) (1993). Cyprus, A Country Study, Washington, D.C.: GPO for the Library of Congress.
TDK Sözlüğü, 2011.
Yavuzalp, E. (1993). Kıbrıs Yangınında Büyükelçilik. Ankara: Bilgi Yayınevi.
Zeki, V.(1973). Kıbrıs Türk Mücadele Tarihi (3 Cilt), Halkın Sesi Ltd.
Zel, U.(2006). Kişilik ve Liderlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
20. yy. Siyasi Tarihi Çağdaş Liderler Ansiklopedisi(1986). İstanbul: İletişim Yayınları.

**Süreli Yayınlar**

Bozkurt (Kıbrıs)

Cumhuriyet

Cyprus Weekly

Dünya

Hürriyet

Milliyet

Son Havadis

Ulus/Halkçı (Yeni Ulus)

**Mülakatlar**

Rauf Denktaş'la 09.12.2010 tarihinde yapılan görüşme, Lefkoşa.

İsmet Kotak'la 10.12.2010 tarihinde yapılan görüşme, Lefkoşa.

**Tezler**

Tuğ, A.Z.(2003). Bütün Yönleriyle Kıbrıs Sorunu ve Kıbrıs, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Yaylacılık Kültürünün Batı Toroslardaki İzleri

Cemali SARI, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: csari@akdeniz.edu.tr

**Özet:** Kendi içerisinde Batı, Orta ve Güneydoğu şeklinde üç kısma ayrılan Toros Dağları, Anadolu'da sürdürülen yaylacılık faaliyet türlerinin birçoğunun kolaylıkla gözlenebileceği ender alanlardandır. Toros Dağları'nda yaylalar ve yaylacılık faaliyetlerinin yoğunluk kazandığı yerlerden birisi de bu araştırmaya konu olan Batı Toroslardır (Beydağları). Antalya Körfezi batısındaki bu dağlık saha, başta Antalya ovaları olmak üzere kıyı kuşağı ve yakın çevresinden birçok yönüyle ayrılır. Tarım alanlarını kısıtlaması, yerleşmelerin yatay gelişimlerine engel olması ve kıyı kesiminden belirgin çizgilerle ayrılan doğal çevre özellikleri bile bu yüksek dağlık sahanın önemini azaltmamıştır. Aksine başta Antalya kenti olmak üzere, çevre yerleşmelerin birçoğu bu dağlık alana karşı özel bir ilgi duymaktadır. Söz konu ilgi temelde Türk yayla ve yaylacılık kültürünün yaşandığı coğrafi nedenlere dayalıdır. Bu çalışma ile yaylacılık kültürünün Batı Toroslardaki izleri araştırılarak belirlenmeye çalışılmıştır.
**Anahtar Sözcükler:** Yayla, Yayla Kültürü, Batı Toroslar, Antalya

# The Tracks of Plateau Culture in the West Taurus Mountains

**Abstract:** Taurus Mountains divided into threes as west, middle and south-east are rare areas where lots of survival nomadic plateau activities can be observed. One of the areas where plateaus and nomadic plateau activities are intensive is the West Taurus Mountains (Beydaglari) which is the subject of this study. Those mountain areas in the west of Antalya gulf are different in various ways especially from Antalya plateaus, sea side zone and neighborhoods. The importance of those high mountain areas has not been decreased even though they limit agriculture areas; block the horizontal spreading out of settlements and even with their natural peculiarities which are different from sea side in certain ways. On the contrary, especially the people in Antalya city and most of neighborhood settlements are especially interested in those mountain areas. The interest of those people originates from the geographical area where Turkish plateau culture exists. With this study, it was tried to determine the traces of the highland cultures in the West Toros Mountains.
**Keywords:** Plateau, Plateau Culture West Taurus Mountains, Antalya

## Giriş

Yaylacılık faaliyetlerinin Türkiye'de yoğun olarak sürdürüldüğü yerlerden birisi de kuşkusuz Toros Dağları ve yakın çevresidir. Kendi içerisinde Batı, Orta ve Güneydoğu şeklinde üç kısma ayrılan Toros Dağları, Anadolu'da sürdürülen yaylacılık faaliyet türlerinin birçoğunun kolaylıkla gözlenebileceği ender alanlardandır. Konar-göçer kültürün köklü izlerin bulunduğu Toros Dağları'nda göçebe çobanlık ve yarı göçebelik gibi özgünlüğünü pek kaybetmemiş faaliyetler ile modern toplumun talepleri doğrultusunda ortaya çıkan sayfiye amaçlı yaylalar birbirine son derece yakın mekânlarda kolaylıkla gözlenebilir.

Toros Dağları'nda yaylalar ve yaylacılık faaliyetlerinin yoğunluk kazandığı yerlerden birisi de bu araştırmaya konu olan Batı Toroslardır (Beydağları). Antalya Körfezi batısındaki bu dağlık saha, başta Antalya ovaları olmak üzere kıyı kuşağı ve yakın çevresinden birçok yönüyle ayrılır. Tarım alanlarını kısıtlaması, yerleşmelerin yatay gelişimlerine engel olması ve kıyı kesiminden belirgin çizgilerle ayrılan doğal çevre özellikleri bile bu yüksek dağlık sahanın önemini azaltmamıştır. Aksine başta Antalya kenti olmak üzere, çevre yerleşmelerin birçoğu bu dağlık alana karşı özel bir ilgi duymaktadır. Söz konu ilgi temelde Türk yayla ve yaylacılık kültürünün yaşandığı coğrafi nedenlere dayalıdır.

Bu çalışmada; ilk olarak yaylacılık, yayla kültürünün coğrafi açısından özellikleri saptandı, genelde Türkiye ve Akdeniz Kıyı Kuşağında özelde Antalya'da ana hatlarıyla yayla ve yaylacılık üzerinde duruldu, sonra da Batı Toros (Beydağları) yaylaları, fonksiyonlarına göre sınıflandırılarak coğrafya özellikleri ortaya konuldu. Bu çalışma ile Türk yayla ve yaylacılık kültürünün Batı Toroslardaki (Beydağları) izleri araştırılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

Bu araştırmada, "Türk yayla ve yaylacılık kültürünün Batı Toroslardaki (Beydağları) izleri" açıklanırken konuyla ilgili daha önceki çalışmalara ulaşılmıştır. Çalışmalar esnasında kamu kurum ve kuruluşlarından destek alınmış, bazı kuruluşlardaki yetkililerle yüz yüze görüşme yöntemi uygulanarak verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. 1/25000 ölçekli topografya haritalarından sahada yer alan yerleşim birimlerin morfolojik özellikleri tespit edilmiş ve daha sonra bu özellikler saha çalışmaları ile deneştirilmiştir

Daha sonra sahada arazi gezi ve gözlem çalışmaları yapılmıştır. 2007 yılından bu yana farklı amaçlarla yörede yapılan çalışmaların da birikimi ile araştırma sahasının genel coğrafya özellikleri tespit edilmiştir. Bu uzun zaman aralığında Beydağları yaylalarının tamamında en az 2 kez, çoğunluğunda da birçok kez gözlemler yapılmıştır. Yaylacılar ile yüz yüze görüşülmüştür. Bu süreçte konu ve saha ile ilgili coğrafi gözlemler yapıldığı gibi fotoğraf ve video çekimleri de

gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi için haritalar, şekiller ve tablolar oluşturulmuştur. Araştırmanın tamamı bir bütün olarak gözden geçirildikten sonra ortaya çıkan durum, coğrafi metot ve prensiplere göre değerlendirilmiştir.

## Bulgular ve Tartışma

Yaylacılık, Yayla Kültürü;

Göçebe hayvancılığa dayalı yaylacılığın temelinin Taş Devri sonlarına doğru (M.Ö. 5000-1700) Kuzey Avrupa'nın ve Kuzey Asya'nın ağaçsız steplerinde, ağaçsız yayla çayırlarında ve bozuk melez ile çam ormanlarında, ayrıca kısmen de yaylaların yapraklı ağaçlarıyla kaplı ormanlarında atıldığı belirtilmektedir. Bu dönemde araziden faydalanma asıl olarak yaylacılık ve otlakçılıkla olmakta, alçak yerlerdeki kışlama ise arzu edilmeyen bir zorunluluk olarak görülmekteydi. Hayvan sürüleri ve yaylalar, çobanların malıydı ve yaz mevsimi sonunda hayvan sürülerinin bir kısmı satılıyor, diğer bir kısmı ise yabancı kışlaklara yerleştiriliyordu (Leidenfrost ve Pascher, 1969: 155).

Anadolu'da Türk boyları gelmeden önce göçebelik bulunmuyordu. Anadolu'ya gelen göçebe Türk boylarından bir kısmı istilalara uğramış ve çöküntü halinde olan Bizans İmparatorluğuna ait harap olmuş, emniyet ve asayişi kalmamış kentlerine yerleştikleri halde, çoğunluğu göçebe hayat tarzını sürdürmüştür (Emiroğlu, 1977a: 238).

13. ve 14. yüzyıldaki Türk göçleri daha çok Anadolu'nun kıyı bölgelerine yönelik olmuştur. Ancak kıyılar her ne kadar ideal bir kışlak yeri olsa da, bir yandan şiddetli yaz sıcaklığı ve sıtma tehlikesi, öte yandan Osmanlı döneminde ülkedeki emniyetsizlik ile bireylerin güvenliklerini sağlamak için ulaşılması güç dağlarda geri çekilmenin daha kolay olması, kıyı bölgelerinin sürekli bir yerleşime konu olmasını engellemiştir. Ayrıca dağlık alanların özellikle orman sınırı altındaki bölümleri, az eğimli ve su açısından zengin yerleri ile iyi olanaklara da sahipti. Böylece yaz mevsiminde yüksek dağlık alanlardaki yaylalar ile kışın ılık ovalardaki kışlaklar arasında gerçekleşen göçebe hayvancılığa dayalı yaylacılık şekli ortaya çıkmıştır. Türk boylarının Orta Asya steplerine uyumun gereği olan göçebe hayat tarzını Anadolu'da da devam ettirmeleri bu nedenlere dayandırılabilir (Şenyaz vd., 2005:38). Günümüzde bu şekildeki göçebe hayvancılığa dayalı yaylacılık, Akdeniz çevresinde kalıntı halinde görülebilen bir gelenek haline gelmiştir.

Değişik anlamlara gelen yayla sözcüğü, hem bir fiziki ve hem de beşeri coğrafya terimidir. Fiziki coğrafya terimi olarak yayla (plâto), akarsularla derin bir şekilde yarılmış, yüksek veya yüksekçe düzlüklerdir (İzbırak, 1992: 339). Beşeri coğrafya terimi olarak yayla ve yaylacılık, daha değişik anlamlar ifade etmektedir:Eski Türklerde yayla veya yaylak (Orhun yazıtlarında), yazları oturulan yer, yani kışlak teriminin karşılığıdır. Orhun yazıtlarına göre, bu

terim yer olarak, hayvanların otlatıldığı yüksek düzlük ve dağlar anlamına gelir (Ögel, 1978: 23-24).

Göçebe hayvancılığa dayalı olan yayla, köy sürülerinin yazın en sıcak devresinde çıkıp uzun süre kaldıkları dağ merası şeklinde tanımlamıştır. Ot sağlamak amacıyla, hayvan sürülerinin dağ sıralarındaki yamaç ve düzlüklere yayılmasından yayla teriminin türetildiğini belirtmektedir. Daha çok yüksek mahallerde yer alan yaylaların; tarım yapmak, hayvan otlatmak ve bunların dışında kazanç sağlayan başka işlerde uğraşmak amacıyla gidilen, köyden ayrı, fakat köye sosyo-ekonomik bağlarla bağlı, çoğu kez köyün ortak mülkiyetinde olan geçici yerleşim yeri olduğu ifade edilmiştir (Emiroğlu, 1977b: 116-117).

28 Şubat 1998 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 4342 Sayılı Mera Kanunu'nda ise yayla; çiftçilerin hayvanları ile birlikte yaz mevsimini geçirmeleri, hayvanlarını otlatmaları ve otundan yararlanmaları için tahsis edilen veya kadimden beri bu amaçla kullanılan yerdir şeklinde tanımlanmıştır.

Ülkemizin yazı sıcak geçen bölgelerinde görülen ve nüfus artışı, tarım ve sanayideki gelişmeler, gelir düzeyi ve yaşam standartlarındaki artış gibi nedenlerle günümüzde oldukça yaygınlaşan ve özellikle kentsel nüfus tarafından çıkılan yerler de bulunmaktadır. Buralara da yayla denmektedir. Ancak yazın sıcaktan kaçıp serinlemek amacıyla çıkılan bu tür yazlık yerleşim yerleri yani sayfiye yerleri özelliğine sahip yaylalardır.Yaylacılık ekonomisi ve yaylacılık gelenekleri, bugünkü Anadolu Türklerine, Orta Asya Türk Devletleri ve toplumlarından miras kalmıştır (Doğanay, 2001: 274). Yüzyıllar öncesinin Orta Asya Türk'ünün yaşam biçimi olan bu işleyiş, Yörük grupları tarafından Anadolu'ya sokulmuş, yeni yurt olan bu sahada, Asya kıtasının özelliklerini yansıtan bir ortamın bulunmasıyla varlığını sürdürmüştür.

Genel olarak Türkiye, özel olarak da Toroslar bu yaşam biçimine en uygun yerlerdir. Aradan yüzyıllar geçmesine rağmen Toroslarda hem geleneksel, hem de değişen şekliyle yaylacılığın sürdürülmesi, kışı ve yazı geçirmeye en uygun ortam olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Çünkü Toroslar bütünüyle bir mikroklima alanıdır. Bu klimatik özelliğiyle Toroslar eskiden olduğu gibi bugün de beşerî ve ekonomik faaliyetler açısından vazgeçilmezdir (Sarı ve Tepeli, 2003:489).Bugün büyük bir ekseriyetle yerleşik hale gelmiş olan yöre insanı, kışı geçirdikleri alçak ve sıcak kuşak ile yazın çıktıkları yüksek ve serin kuşak arasında, hem kültürüyle hem de geçim tarzıyla ilgili yer değiştirmektedir.Batı Toros (Beydağları) Yayları, Fonksiyonlarına Göre Sınıflandırılması ve Özellikleri; Batı Toroslarda (Beydağları) yaylacılık faaliyetlerini, uygulanış bakımından, üç tipe ayırabiliriz.

Hayvancılık Ekonomisine Dayalı Geleneksel Yaylalar ve Yaylacılık;

Beydağları ve içinde bulunduğu Toros Dağları hayvancılık temeline dayalı yaylacılığı Anadolu'ya hem kültürel hem de ekonomik yönleriyle taşıyan konar-göçer nüfusun yoğun olarak bulunduğu bir alandır. Yerleşik düzene geçirilme çabalarına uzun süre karşı koymalarına rağmen bugün araştırma sahasındaki bütün konargöçer Yörükler yerleşik hayata geçmişler ve bunun sonucunda hayvancılık odaklı ekonomik yapıları zamanla ikincil pozisyona gerilemiştir. Beydağlarında yaylacı nüfus ile yapılan görüşmelerde kendilerinin artık yörük olmadığını, Yörüklüğün dağlarda kaldığını ifade etmişlerdir. Yörüklük yörede bir soy, kimlik ve aidiyet unsuru değil yaşam biçimi olarak algılanmaktadır. Buradan esas olarak hayvancılık ekonomisini sürdürüp sürdürmediklerine göre bir ayrım yaptıkları anlaşılmaktadır.

Beydağlarında yaklaşık 30 yıl öncesine kadar hemen her yaylada az ya da çok hayvan yetiştiriciliği yapıldığı bilinmektedir. Günümüzde ise bu faaliyetlerin yürütüldüğü yaylaların sayısı giderek azalmaktadır.Hayvancılık amaçlı yaylacılığın sürdürüldüğü yaylaların en belirgin özelliği bunların fonksiyonel değişim sürecinden en fazla etkilenen yayla grubu olmalarıdır. Yakın bir geçmişe kadar temel işlevi hayvancılık olan pek çok yayla, günümüzde bu özelliklerini yitirerek sayfiye amaçlı kullanıma sahne olmuşlardır. Özellikle de kırsal yerleşmeler tarafından kullanılan sayfiye yaylalarında, hayvancılık amaçlı yaylacılığın izlerini hala gözlemlemek mümkündür. Temel yaylacılık amaçları serinlemek ve dinlenmek olmasına karşın kırsal yerleşmelerin kullandığı sayfiye yaylalarında birçok yaylacı ailenin birkaç tane küçükbaş hayvan beslediği gözlenmiştir. Bu tarihi alışkanlık aslında yaylaların eski fonksiyonları olan hayvancılığın izlerinden başka bir şey değildir.

Beydağlarında birincil işlevi hayvancılık olan yaylalar, yükseltinin 1500 m.yi aştığı plato sahalarında konumlanmışlardır. Beydağı, Kartal, Elmayanığı, İmecik, Çakmak ve Söbüce yaylalarının geleneksel yaylacılık uygulanış şeklini halen koruyabilmiş olmalarının belirgin iki nedeni vardır. Bunlardan ilki, söz konusu yayla alanlarının kentler ve kentli nüfusun rekreasyon taleplerinden uzak sahalarda konumlanmış olmalardır. Yaylaların erişilebilirliği attıkça fonksiyonel değişimleri de o ölçüde hızlanmaktadır. Bu açıdan geleneksel yaylalar diğer fonksiyon gruplarındaki yaylalara oranla kentlere daha uzakta konumlanmışlardır. Beydağlarındaki hayvancılık amaçlı yaylaların işlevlerini korumasının diğer nedeni ise yaylacı nüfusun devamlı yerleşmelerinin konumları ile yakından ilgilidir. Eğer yaylacı nüfus kıyı kuşağında konumlanmış bir yerleşmeden geliyorsa işlevsel değişim hızlı, iç kesimde konumlanmış bir yerleşmeden geliyorsa yavaş olmaktadır.



Fotoğraf 1: Söbüce yaylası; naylon ve çul ile örtülmüş bir geçici yayla konutu (çadır).

Zirai Faaliyetlere Dayalı Yaylalar ve Yaylacılık Faaliyetleri;

Beydağları yaylacılığının temelde iki tarihi işleve dayalı olduğu söylenebilir. Bunların ilki ve daha uzun zamandır sürdürülen hayvancılık amaçlı yaylacılık, ikincisi ise dinlenme-serinlemeye yönelik yaylacılık faaliyetidir. Bu iki tarihi işleve çok yakın bir zamanda yeni ve ülkemizde örneğine nadiren rastlayabileceğimiz bir yaylacılık faaliyeti eklenmiştir. Bu yeni yaylacılık faaliyeti temelde toprağa dayalı ekip biçme ve ekip-dikme faaliyetlerine dayanır.

Alışılagelen yaylacılık uygulanış şekillerinden birçok yönüyle ayrılan bu yaylacılık şeklinin, mekân değişimi temeline dayanması, kıyı ile dağlık kesim arasındaki nispi yükselti farkının oluşturduğu mekânsal farklılıkları tıpkı diğer yaylacılık faaliyetlerinde olduğu gibi kendi lehine kullanması, geçici karakterli (dönemlik) bir faaliyet kolu olması, yılın yalnızca birkaç ayında kullanılan özgün konut ve eklentilere sahip olması gibi özellikleri bu faaliyeti bir bütün halinde yaylacılık kapsamında ele almamızın başlıca gerekçeleridir.

Beydağları ve hatta ülkemizdeki yaylalarının büyük bir çoğunluğunda yayla konutlarının çevresinde küçük çaplı ekili ve dikili alanlara rastlanır. Ancak buradaki yaylalar ve yaylacılık faaliyetinde zirai faaliyetler yaylacılığın temelini oluşturur. Yani Sinandeğirmeni ve Tekirpınarı'nda gerçekleştirilen yaylacılık faaliyeti zirai faaliyetler (ekip-dikme) üzerine kurulmuş olup tamamen ekonomik kazanç elde etmeye yöneliktir. Zirai faaliyetlere dayalı yaylacılığın Beydağlarında ortaya çıkma tarihi nispeten yenidir. Bu gruptaki yayla yerleşmelerinin daha önceki fonksiyonları hayvancılık ekonomisine dayalıdır. Yani köklü bir yaylacılık deneyimleri söz konusudur.

Antalya kent nüfusunun 1980'den sonra hızla artmasına paralel olarak Beydağları yaylaları bir takım yeni işlevler kazanmışlardır. Bunlar çoğunlukla hayvancılık amacıyla kullanılan yayla alanlarının sayfiye fonksiyonu kazanarak işlev değiştirmesi yönünde olmuştur. Ancak bu süreçte, yine kentsel taleplerden kaynaklanan ve benzerine nadiren rastlayabileceğimiz bir yaylacılık şekli doğmuştur. Bu hemen tamamıyla kentsel talepleri karşılamaya yönelik sebze üretimi amaçlı yaylacılıktır.

Rekreasyon Amaçlı Yaylalar ve Yaylacılık;

Rekreasyonel amaçlı yaylacılık, yapılış amacı, yaylaların kuruluş yerleri, yükseltisi, yayla konutları ve yaylacılık takvimleri gibi pek çok yönüyle diğer yaylacılık uygulanış şekillerinden ayrılır. Bu gruptaki nüfusun amacı, herhangi bir ekonomik faaliyette uğraşmaktan çok, kıyı bölgesinde aşırı sıcak ve bunaltıcı ortamdan uzaklaşmak, nispeten serin yerlerde dinlenmektir (Koca, 1995: 282, Zaman, 2007: 202).

Beydağlarında bu tip yaylaların ortaya çıkışında yakın çevrenin en büyük yerleşmesi olan Antalya kentinin önemli etkisi olmuştur. Bilindiği üzere Antalya ekonomik faaliyet kollarındaki çeşitliliğe bağlı olarak hızla büyüyen ve ulusal ve hatta yurt dışı ölçekli göç alan bir yerleşme durumundadır. Bu hızlı büyüme Antalya'da kırsal ve dağlık alanlara yönelme ihtiyacı duyan ve çoğunlukla yüksek gelir seviyesine sahip bir nüfus kitlesinin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Beşeri çevre kaynaklı etmenlerin yanında Antalya ve Beydağlarının doğal çevre özellikleri de rekreasyon amaçlı yaylacılığın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Çünkü yaz aylarında kıyı kuşağında yaşanan şiddetli sıcaklıklar ve beraberindeki yüksek nem oranı, kıyı gerisinde yükselen Beydağlarını bu tip yaylacılık için ideal mekân haline getirmiştir.Beydağlarındaki rekreasyonel amaçlı yaylalar, kırsal veya kentli nüfus tarafından kullanılma durumlarına göre farklı özellik gösterirler.Yaylacılık takvimleri, yayla konut tipleri, yaylalardaki sosyal ilişkiler, doğal çevre ile uyum derecesi ve arazi kullanma şekli gibi konular bunların en göze çarpanlarıdır.

Öncelikli amaçları kıyı kuşağının sıcak ve nemli ortamından bir süreliğine uzaklaşmak olan kırsal nüfus kitlesinin yaylalara çıkış ve iniş tarihleri, konut tipleri ve gelir düzeyleri yaklaşık olarak aynıdır. Feslikan (Fesleğen), Karçukuru, Emelik, Üçoluk, Söğütcuması, Göllü, Tekirpınarı, Doyrankozu ve Avlan yaylalarına serinlemek için çıkan bazı ailelerde tarihi alışkanlıkları ve kıyı kuşağındaki kırsal yerleşmelerin ekonomik yaşam kalıpları gereği birkaç hayvan beslendiği, yayla konutlarının çevrelerini ekip-diktikleri görülmüştür. Ayrıca kırsal yerleşmelerin oluşturduğu sayfiye amaçlı yaylalarda yaylacı nüfusun birbirileri ile etkileşimlerinin daha kuvvetli olduğunu, yaylalarda kahvehane, çay salonu gibi ortak kullanım alanları ile sünnet düğünleri, şenlikler gibi sosyal ve kültürel etkinliklerin gerçekleştirildiği dikkat çekmiştir. Kırsal nüfus tarafından kullanılan bu tip yaylalardaki söz konusu birliktelik ve

ortak hareket kabiliyetinin ana nedeni, aslında kış aylarını beraber geçirmeleri ve daha önceden tanışık, akraba, dost, komşu olma gibi nedenlerdir. Kentli nüfusun talepleri ile oluşan rekreasyon yaylalarında bu örneklere rastlamak hemen hemen imkansızdır.



Fotoğraf 2: Söğütcuması yaylası; yaylacılar konutları çevresinde günlük ve kış aylarındaki ihtiyaçlarına yetecek kadar sebze ve meyve ziraatı yapmakta.

Kentli nüfus tarafından kullanılan yayla yerleşmelerinin Beydağları üzerinde yaygınlaşması bu dağlık alanın çevresindeki yerleşmelerde rekreasyon talebi gösteren kentli nüfus miktarının artışı ile paralellik göstermiştir. Beydağlarının güney ve doğusunda konumlanan Antalya, Kemer, Kumluca ve Finike kentleri söz konusu taleplerin odak noktalarıdır. Beydağlarındaki klasik yaylacılık faaliyetlerinin (hayvancılık ve ekip-biçme) yerini serinleme ve dinlenmeye dönük rekreasyonel faaliyetlere bırakması, kentli nüfusun dağlık alanlara ve özellikle de yaylalara yönelmesi ile meydana gelmiştir.

Kentli nüfusun oluşturduğu rekreasyonel amaçlı Saklıkent, Ördübek, Karagöl, Moryer, Geyikbayırı ve Yazır yaylalarında nüfusun uzun bir yaylacılık geçmişi veya geleneği bulunmamaktadır. Bu tip yaylalar Beydağlarında en fazla 30 yıllık bir geçmişe sahiptir. Bu süreç Beydağlarında yaylaların fonksiyonel değişim sürecine girmeye başladığı dönem ile paralellik gösterir. Bu yayla yerleşmeleri dağlık alanların kıyı kuşağı ve kent yerleşmelerine yakın mekânlarında dağılış göstermektedir. Yayla konutları hemen her yaylada farklı yapı tarzında inşa edilmişlerdir.

Yaylacı nüfus, kırsal kesim yaylalarının aksine, birbirinden farklı yerleşmelerden gelmiş, çoğunlukla yaylada birbirileri ile tanışmışlardır. Bu grup yaylalarda şenlik, festival ve benzeri etkinliklere nadiren rastlanır. Kentli

nüfusun rekreasyonel kullanımına yönelik yaylalarda genel olarak kooperatif tarzı yapılaşma söz konusudur. Ayrıca bu grup yayla yerleşmelerinin birçoğunda uzun yıllardır kullanılmayan boş yayla konutlan bulunur. Bu temelde yayla konutu satın alan nüfusun önemli bir çoğunluğunun yaylacılık kültürüne sahip olmayışı ve ayrıca konutlarını başlangıçta prestij güdülerini tatmin etmek için satın almış olmalarından kaynaklanır.

Bugün kentli nüfus tarafından kullanılan yayla yerleşmelerinin birçoğu yakın bir geçmişte kırsal nüfusa hizmet eden dinlence yaylası durumundaydı.



Fotoğraf 3: Saklıkent yaylası; villa tipi bir yayla konutu.

## Sonuç ve Tartışma

Batı Toroslar (Beydağları), ülkemizde yaylacılık faaliyetlerinin özgün uygulanış şekillerinin sürdürüldüğü yerlerden birisidir. Bu dağlık alanda, ülkemizin pek çok yerinde görülebilen yaylacılık uygulanış şekillerinin yanında, buraya özgü yaylacılık şekilleri de saptanmıştır. Bunlar; katılımcı sayısı ve etki alanı giderek azalan hayvancılık amaçlı yaylacılık, yakın bir geçmişte uygulanmaya başlanan ziraat amaçlı (sebze üretimine yönelik) yaylacılık ve giderek artan katılımcı sayısı ile sayfiye/rekreasyonel amaçlı yaylacılıktır.

Antalya ve yakın çevresindeki yerleşmelerde yaşayan nüfusun son derece köklü bir yaylacılık kültürü söz konusudur. Kıyı kuşağında konumlanıp da Beydağları veya çevredeki diğer dağlık alanlarda yaylacılık faaliyetlerine katılmayan yerleşme hemen hemen yoktur dinilebilir. Söz konusu yerleşmelerde yaşayan yerli nüfusun yanında, sahaya yakın bir geçmişte göç yoluyla gelen nüfus kitlesi içinde de yaylacılık faaliyetlerine katılanlar bulunmaktadır. Ancak bu nüfusun yaylacılık amaçları, deneyimleri, beklentileri ve yaylalarda sürdürdükleri faaliyetler birçok yönüyle geleneksel yaylacılıktan ayrılır.

Beydağları yaylaları, yaylacılık amaçları birbirlerinden oldukça farklı nüfus kitlelerine ev sahipliği yapar. Söz konusu kitleler bazen aynı yayla alanı içinde, bazen de birbirine son derece yakın mesafeli yayla alanlarında bulunurlar.

Beydağları yaylacılığının tarihi işlevi konar-göçer grupların sürdürdüğü hayvancılık amaçlı yaylacılık faaliyetleri ile karakterizedir. Ancak günümüzde Beydağlarında bu geleneksel yaylacılık şeklinin uygulandığı yayla yerleşmesi sayısı ve katılımcı nüfus giderek azalmaktadır. Yakın bir geçmişe kadar ekonomik yaşamın vazgeçilmez bir parçası, kırsal ekonominin başlıca destekleyicilerinden birisi olan yaylacılık faaliyetleri, günümüzde pek çok yerleşme için bu önemini kaybetmiştir. Yayla alanları gelir elde edilen, kırsal ekonomiyi kombine eden mekânlar olmaktan çıkmış, para ve zaman harcanan yerler durumuna gelmişlerdir.

Farklı fonksiyona sahip yaylaların gelecekteki durumlarına yönelik öngörülerde bulunmak gerekirse; hayvancılık amaçlı yaylacılığın etki alanı ve katılımcı sayısının azalacağı ve zamanla ortadan kalkacağı, bu gruptaki yayla alanları içinde sayfiye amaçlı yaylacılığa uygun doğal çevre koşullarına sahip olanlarının dinlenme ve serinleme amaçlı yaylacılık alanlarına dönüşeceği, diğerlerinin yok olacağı tahmin edilmektedir. Nitekim bunun ilk örneklerini günümüzde de görmekteyiz. Örneğin, sayfiye amaçlı yaylacılığa uygun olmadığı için, fonksiyonel değişim sürecine giremeyip ortadan kalkmak üzere olan Kartal yaylası birinci gruba, eski işlevleri hayvancılık olan, ancak günümüzde tipik birer sayfiye yaylası görünümü kazanan Geyikbayırı, Karçukuru, Karagöl, Söğütcuması gibi yaylalar ise ikinci gruba örnek olarak gösterilebilir.

Beydağlarında etki alanı ve katılımcı sayısı giderek artan sayfiye yaylacılığının gelişim süreci incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar ise son derece açıktır. Bu yayla fonksiyon grubu ülkemizin pek çok yaylacılık sahasında gözlemleyebildiğimiz gibi diğer yaylacılık şekilleri üzerinde baskın ve değişime zorlayıcı bir etki göstermektedir. Özellikle kentli nüfusun dinlenme, eğlenme, serinleme, dağlık ve ormanlık alanlara yönelme şeklindeki talepleri, yeni yayla alanlarının ortaya çıkmasına veya eski yayla alanlarının yeni amaçlarla kullanılmaya başlamasına yol açmaktadır.

## Kaynakça


Doğanay, H. (2001). *Türkiye Turizm Coğrafyası (3. Baskı).* Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Emiroğlu, M. (1977a). *Bolu'da Yaylalar ve Yaylacılık.* Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 272, 238-63.

Emiroğlu, M. (1977b). Bolu'da Geçici Bir Yerleşme Tipi: Güzle. *Ankara Üniversitesi Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 8, 97-120.

İzbırak, R. (1992). *Coğrafya Terimler Sözlüğü.* İstanbul: MEB Yayınları.

Koca, H. (1995). Gözne'de Yayla Turizmi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 1, 282-301.

Leidenfrost, K ve Pascher, O. (1969). *Yaylacılık.* (Çev. Dündar, M. ve Caner, H.). Ankara: Ormancılık Araştırma Enstitüsü Yayınları, GİM-Güzel İstanbul Matbaası.

Mera Kanunu. (1998). T.C. Resmi Gazete, 4342, 28 Şubat 1998.

Ögel, B. (1978). *Türk Kültür Tarihine Giriş I.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Sarı, C. ve Tepeli, Y. (2003). Batı Antalya (Beydağı) Yaylaları. Akdeniz Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, Antalya'nın Son Bin Yılı Sempozyumu, s. 487-498, Antalya.

Sirel, B. ve Yılmaz, K. T. (1997). Çukurova Bölgesi'nde Göçebeliğin ve Yerel Toplulukların Orman Ekosistemi Üzerindeki Etkileri. XI. Dünya Ormancılık Kongresi Bildiriler Kitabı. 13-22 Ekim. Antalya: OGM Yayınları, 6-21.

Şenyaz, A., Sülüşoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2005). *Akdeniz Ormancılığı Açısından Mersin İl Tarsus İlçesi Bazı Orman Köyleri Açısından Bazı Orman Köylerindeki Sosyo-Ekonomik Yapı ve Ormancılık Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi.* Mersin: Çevre ve Orman Bakanlığı Doğu Akdeniz Ormancılık Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Zaman, S. (2007). *Antalya Beydağları Yaylaları*, Eser Ofset Matbaa, Erzurum.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı'nda Okutulan Oda Müziği Dersinin Çalgı Eğitimine Katkısı

Emel Asuman ÖNEN, Anadolu Üniversitesi
e-mail: eaonen@anadolu.edu.tr

**Özet:** Oda müziği terimi köken olarak "bir misafir odasında veya küçük bir salonda sınırlı sayıda bir dinleyicinin önünde veya dinleyici olmadan ev ortamında gösteri için yazılan ve solo çalgılardan oluşan müziği ifade eder (Çelenk, 2001, sf.20). En küçük ikili (duo) ile en büyük sekizli (oktet) olmak üzere hem aynı enstrüman ailesinden (yaylı çalgılar, üflemeli çalgılar) hem de farklı enstrümanların bir araya gelişiyle (yaylı, üflemeli, piyano) oluşan müzik grupları tarafından icra edilir. Oda müziği repertuvarı Barok dönemle başlayan ve çağdaş dönemle günümüze kadar uzanan süreçte pek çok bestecinin yapıtlarıyla oldukça zenginleşmiştir. Klasik müzik eğitimi alan her konservatuvar öğrencisi müzikal donanım kazanabilmek için oda müziği eğitimi ile de desteklenmektedir. Türkiye'deki tüm konservatuvarlarda olduğu gibi, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda da oda müziği eğitimi verilmektedir. Lise ikinci sınıfta başlayan bu eğitim, lisans dördüncü sınıfta tamamlanır. Dersin içeriği ve öğretim programı o dersin eğitmenleri tarafından detaylı bir çalışma ile belirlenir. Programı belirleyen çerçeve, başta müzik tarihi dönemleri olmak üzere (Klasik, Romantik, Çağdaş, Türk bestecileri) farklı besteciler, stiller, sınıf seviyesine uygun eserlerin seçimi gibi unsurları içerir. Dersin içeriğinde, öğrencinin üyesi olduğu oda müziği grubu ile kolektif çalışma prensibi, çalarken dinleme ve aynı zamanda takip etme gibi becerilerini pekiştirmesi temel amaçlardan bazılarıdır. Bu bildiride amaç, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı'nda okutulan oda müziği dersinin, çalgı eğitimi alan öğrencilerin müzikal vizyonlarındaki gelişime etkisini anlatmaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Oda Müziği, Yaylı Çalgılar, Çalgı Eğitimi.

# The Contribution of the Chamber Music Education at Anadolu University State Conservatory in the Major Arts of the String Instruments

**Abstract:** The term chamber music, originally referred to a kind of music which is formed from instruments and composed for a limited number or without audience in a house environment such as a guest room or a small living room (Çelenk, 2001, sf.20). It is performed not only with the same kind of instruments (string, wind instruments) but also with the arrangements of different kinds of them (string, wind, piano) minimum as duo and maximum as octet. The repertory of the chamber music has become quite varied under the favor of the compositions of lots of composers since Baroque period and has followed by contemporary period and until today. Each conservatory students receiving classical music education are also taking chamber music training to be able to gain musical fulfilment. Just like every conservatory in Turkey, Anadolu University State Conservatory provides chamber music training from sophomore year of the high school to senior year of the college. The lesson and the curriculum contents are determined by the instructors after a comprehensive work. The framework of the contents primarily consists of the periods of the musical history (classical, romantic, contemporary, Turkish), varied composers, style and the selection of the work according to class levels. The main goal of the contents is to reinforce the basic abilities of the learners like gaining the principles of a teamwork, listening and following while playing. The objective of this paper is to express the impacts of the chamber music education on the development of the visions of the learners having the training at Anadolu University State Conservatory in the field of String Instruments.

**Keywords:** Chamber music, String Instruments, Instrument Training.

## Giriş

Oda müziği (Fr. musique de chambre; Alm. Kammermusik; It. musica da camera), konser salonunun aksine bir odada veya küçük bir salonda çalınmak amacıyla yapılan ve genellikle çalgı toplulukları için yazılan, yaylı çalgılar dörtlüsünde olduğu gibi her partinin bir çalgıyla çalındığı klasik müzik formudur. (Hutkinson Müzik Sözlüğü, 2004, sf.120). Sözlük anlamı olarak bu şekilde açıklanan oda müziği terimi, çalgı gruplarının da sayısal olarak küçük oluşuyla sınırlanır. En az ikili (duo), en çok da sekizli (oktet) gibi sayılardan ve bazen aynı çalgı grubundan, (yaylı çalgılar ya da üflemeli çalgılar) bazen de farklı çalgı türlerinden ( yaylı çalgılar - piyano ya da üflemeli çalgı, yaylı çalgı - piyano) oluşabilir.

## Oda Müziği Gruplarının Oluşumu

Çalgı gruplarını biraz daha detaylı ele alırsak; bir keman, bir piyano veya aynı çalgı ailesinden (iki viyolonsel) oluşan ikiliyi duo; keman, viyolonsel ve piyanodan ya da farklı çalgı gruplarından örneğin, fagot, viyolonsel, piyanodan oluşan üçlüye trio; iki keman, bir viyola, bir viyolonselden ya da bir keman, bir viyola, bir viyolonsel ve bir piyanodan oluşan dörtlüye quartet diyoruz.

Yine aynı çalgı ailesinden beş yaylı çalgının bir araya gelmesiyle (iki keman, bir viyola, iki viyolonsel) ya da farklı çalgılardan (bir keman, bir viyola, bir viyolonsel, bir kontrabas ve bir piyanodan) oluşan beşliye kentet, altılıya sextet, yediliye septet, sekizliye oktet denmektedir.

## Oda Müziği Dersi ve Amacı

Klasik müzik eğitiminin yapı taşlarından olan oda müziği dersi, her öğrencinin kendi çalgı repertuvarının yanında destekleyici bir rol oynar. Oda müziği dersi ile müzikal dönemlerdeki farklı stil ve yorumlar üzerine daha fazla eser çalışabilme imkanı yakalayan öğrenciler, performansa dayalı olan bu eğitim şeklinde daha kalıcı bir öğrenim deneyimlerler.İyi bir orkestra elemanı olabilmenin temelinde önce başarılı bir çalgıcı olmak, sonrasında da orkestranın çekirdek hali olan oda müziğinde iyi eğitim almış olmak yatar.

Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Ana Sanat Dalı'nda oda müziği dersi lise ikinci sınıfta başlar ve lisans dördüncü sınıfta tamamlanır. Dersin içeriği ve öğretim programı, dersi veren eğitimcilerin detaylı çalışmalarıyla planlanır. Oda müziği grupları oluşturulurken sınıf seviyelerinin ya da öğrencilerin çalıcılık düzeylerinin dengeli olması göz önünde bulundurulur. Öğrencilerin yedi yıllık oda müziği eğitimleri sürecinde, öğretim programında planlandığı gibi her müzik döneminden eser çalışmaları ve yaylı dörtlü, piyanolu üçlü ya da farklı gruplarda yer almaları sağlanır.

## Oda Müziği Dersinin İşleyişi

Lise ikinci sınıfta ilk kez oda müziği dersi görecek olan bir öğrenci grubunu ele alalım. Yaylı dörtlü olarak bir araya gelen gruba dersin öğretmeni tarafından seçilen bir eserin notaları verilir. Örneğin, klasik dönemin oda müziğindeki ustalarından biri olan J. Haydn'ın bestelemiş olduğu bir yaylı dörtlü...

Grup üyelerinin bireysel olarak yapmaları gereken çalışmaların başında, kendi partilerini çözmüş olmaları gelir ki, bu da entonasyon, ritm ve belli bir tempoda çalabilmedir. Daha sonra grup üyeleri bir araya gelerek notada yazan yayların (eserin cümleleme yapısına uygun olan yay kullanım şeklidir ve her çalgı üyesinde hemen hemen ortak olması beklenir) doğruluğuna, entonasyon bütünlüğüne ve tempo anlayışında ortak bir fikire varmak için çalışırlar. İlk kez bir araya gelmiş ve birbirinden farklı yapıda dört kişinin, ortak bir anlayışta buluşmaları için detaylı çalışmaları gerekmektedir.

Oda müziği dersinin öğrenim programındaki temel çerçevesi, öğrencinin bu eğitim sürecinde klasik dönemle başlayan, romantikle devam eden ve 20.yy.'a uzanan iki yüz yıllık kronolojik sıralamada her dönemin eser yorumlama stilini öğrenmesidir. Oda müziğine büyük katkılar sağlamış ve yön vermiş olan önemli birkaç besteciyi ve dönemlerini kısaca hatırlarsak; oda müziği, Rönesans'da vokal müziğe eşlik eden yaylı çalgılarla başlamış gibi görünse de aslında 1750'lerde özellikle yaylı çalgılar için yazılmış ikili, üçlü, dörtlü hatta

sekizlilerle daha net bir form kazanmıştır. Barok dönemden günümüze kadar birçok bestecinin yaratımlarıyla oldukça zengin bir repertuvara sahip olan alan, J. Haydn'ın günümüz oda müziği formundaki besteleriyle kendisinin "oda müziğinin babası" olarak anılmasına sebep olmuştur.

J. Haydn ile başlayan klasik dönemin devamında W.A. Mozart, L. Von Beethoven ve Beethoven'ın yaylı çalgılar için yazmış olduğu 17 dörtlüsüyle romantik döneme geçiş belirtileri net bir şekilde gözlenmiştir.

Romantik dönemi en iyi şekilde Beethoven'den devralan F. Schubert, inişli çıkışlı yaşamını eserlerine de yansıtmıştır, "Dead and the Maiden" (Genç Kız ve Ölüm)'de olduğu gibi. Aynı dönemin önemli isimlerinden olan F. Mendelssohn genç yaşlarda yazdığı yaylı sekizlisi ile oda müziğinde yeni bir yazım şekli olan "döngüsel" formun ilklerindendir. Nedir döngüsel form? "Klasik müzik dinleyicisinin A-B-A formuyla ilgili tecrübesi gerçekte klasik dönemin çok öncelerine lied formundan halk danslarına kadar uzun bir geçmişe sahiptir. Önce nerede bulunduğuna bakmak, "olduğun yeri" tarif etmek, sonra yeni heyecanlar ve deneyimler için arzu ile yeni fırsatlar sunan bir "geziye" çıkmak ve sonra kendini güvenli ve huzurlu hissetmek için başladığı yere, "eve" geri dönmek birçok müzikal temanın oluşturulmasında kullanılan temel bir besteleme davranışıdır. Bir yolculuk yaparak başladığı yere geri dönmekle işlevlenen A-B-A formu tüm klasik müzik tarihi içinde ama en çok da klasik dönemde karşılaşılan hem formel hem de felsefi anlamları olan önemli bir davranıştır." (Volkan Çağlayan, https://www.evrensel.net/yazi/70305/sonat-bicimi-ve-dongusellik).
Daha sonra bu formu geliştiren bir diğer önemli besteci R. Schumann olmuştur. Romantik dönem ile 20. yüzyıl arasında köprü olan ilk isim J. Brahms denebilir ki Brahms, gelenekçi yapısının yanı sıra, yazmış olduğu yaylı altılısıyla tonlamanın geleneksel formunu zorlayarak oda müziğinde yenilikçi bir armoni ve yapı geliştirmiştir. Bu akım Fransız ekolünden C. Franck gibi besteciler tarafından kullanılmıştır.
M. Ravel, C. Debussy ve G. Faure gibi Fransız bestecilerin yaylı dörtlülerinde kullandıkları ton ve renk arayışlarıyla Empresyonist akım ortaya çıkmıştır.

20. yüzyılda oda müziğinde yenilikçi oluşumlarla yaylı ya da üflemeli çalgılara, vokal ve vurmalı çalgılar da eklenmiştir. Yeni müzik olarak da adlandırılan bu akımın notasyon yazımını okumak ve yorumlamak için özel eğitim almak gerekir. Oda müziğinde Cumhuriyet döneminin önemli bestecilerinden Ahmet Adnan Saygun, Ulvi Cemal Erkin, Cemal Reşit Rey gibi önemli isimleri de unutmamak gerekir. Günümüz genç kuşak bestecileri arasında da Fazıl Say, Turgay Erdener, İpek Mine Sonakın sayılabilir.

## Çalgı Eğitimi ve Amacı

Çalgı eğitimi "Çalgı Öğretimi yoluyla bireyler ve toplumların devinişsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da yeni davranışlar kazandırma sürecidir." (Uçan, A. 1994) Konservatuvarlara yetenek sınavı ile alınan öğrenci, fiziksel uygunluğuna ve tercihine göre seçilen bir çalgıyla eğitime başlar. Çalgı öğretmeni ile her yıl için planlanan öğretim programı çerçevesinde orta öğretim, lise ve lisans olmak üzere on iki yıllık eğitim sürecinden geçer. Eğitimin en önemli evresi olan ilk yıl, öğrencinin çalgıyla uyumu, işitsel becerilerinin gelişimi ve çalarken dinleme gibi eş zamanlılıklarda hakimiyeti gözlemlenir. İlk yıl başarıyla tamamlandıktan sonra ilerleyen yıllarda çalgı üzerindeki teknik güçlüklerin üstesinden gelebilmesi hedeflenir.

Soyut bir kavram olan müziğin anlatım şekline yorum diyebiliriz. Öğrenciye yorumculuğu öğretebilmek ise kitaplardan anlatılacak bir bilgi değildir. Yüzyıllardan günümüze kadar uzanan ve adına da "klasik müzik" dediğimiz sanatın bu alanında eğitim, usta - çırak, öğretmen - öğrenci ilişkisiyle gerçekleşmektedir. Yazılı olmayan kuralları ve disiplini öğrenciye aktarabilmekte öğretmene ciddi iş düşmektedir.

Klasik müzikte tarihsel sırayla oluşan dönemleri (Barok, Klasik, Romantik, 20. yy.) ve bu dönemde bestelenmiş eserleri yorumlarken her dönemin bestecisinin stilini, yani eserin karakterini doğru analiz etmek, anlamak büyük önem taşır. Bu anlayışı edinmenin temelinde de, eseri çalışılan besteci ile ilgili detaylı bir çalışma yatar. Sırasıyla, bestecinin yaşamış olduğu dönemin tarihi, bestelemiş olduğu diğer eserlerinden örnekler dinlemek, aynı dönemin diğer sanat alanlarında yaratılan eserleri araştırmak, bestecinin yaşamıyla ilgili bilgiler ve günümüze kadar gelen süreçte tüm dünya tarafından kabul görmüş, alanında isim yapmış yorumculardan eserleri dinlemek gibi.

## Oda Müziğinin Çalgı Eğitimine Katkısı

Ünlü İngiliz çellist Steven ISSERLIS oda müziğinin neden sadece bir hobi olamayacağına dair şunları söylemiştir;
"Oda müziği yapmak artık müzisyen olmanın gerekli bir parçası olarak görülüyor ve sanatsal büyümenin her yönü için son derece faydalı olduğunu kanıtlıyor. Genç sanatçılar müzikteki rolleri hakkında çok daha derin düşünmeyi öğreniyorlar. Gerçek bir müzisyen olmak için, her zaman ana melodiyi, bas çizgisini, karşı-melodiyi, bir süslemeyi mi, yoksa eşlik eden armoninin bir parçasını mı çaldığının farkında olmak gerekir. Bir müzik cümlesinin nerede başlayıp nerede bittiğini sorgulamak ve ifade etmek oda müziğinden daha iyi nerede öğrenilebilir? Oda müziği, müzik eğitiminin ve sonrasında devam edecek sanat hayatımızın merkezinde olmalıdır".
(https://theviolinchannel.com/cellist-steven-isserlis-chamber-music-not-hobby -web-blog/).

Çalgısında belli bir seviyeye gelen her öğrencinin, eğitim hayatının belli bir döneminde göreceği oda müziği dersi, müzikal gelişimine önemli katkı sağlayacaktır. Bireysel çalıcılığın yanında, üyesi olacağı oda müziği grubunda çalma, dinleme, eşlik etme gibi becerilerle, bütünün parçası olabilme, uyum ve birliktelik gibi değerli kazanımlar da edineceklerdir.Örneğin piyano bölümünde öğrenim gören bir öğrenci, yaylı çalgılarla ortak bir oda müziği grubunda yer aldığı zaman, balansı dengelemek için enstrümanına daha farklı bir kuvvet uygulaması gerekecek. Çünkü piyano mekanizma olarak bir yaylı çalgıya göre çok daha kuvvetli bir ses gücüne sahiptir. Bu durumda piyanistin yaylı çalgıları ses olarak bastırmamak için dinlemesi ve birlikteliği sağlamak için de notasının üzerinde yazan diğer grup üyelerinin partilerini de takip etmesi gerekecektir. Tüm bunları aynı anda yapabilmek için de öncelikle kendi partisine hakim olması temel prensiptir. Bütünsel olarak bakıldığında, hem teknik hem de müzikal olarak her açıdan eğitim gören öğrenciler, geleceğin donanımlı müzisyenleri ve profesyonel sanatçıları olacaklardır.

## Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma teknikleri ile yazılmıştır. Konuyla ilgili makale ve tezleri içeren literatür incelenmiş, dünyaca yetkinlikleri kabul edilmiş müzisyen ve müzik araştırmacılarının internet ortamında paylaştıkları çalışma ve deneyimlerine ait görüş ve önerilerini içeren blog yazılarından alıntılar yapılmıştır.

## Sonuç

Oda müziği, ünlü çellist Steven Isserlis'in de değindiği gibi, "müziği tüm detaylarıyla anlamak için her müzisyenin deneyimlemesi gereken bir platformdur". Bir yaylı dörtlüyü, senfonik bir orkestranın çekirdek hali gibi düşündüğümüzde, bir kuartet üyesinin de orkestra şefinin tüm partilere hakim olduğu kadar eserin tüm detaylarına hakim olması beklenir.

Bu prensipten yola çıkarak, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarında çalgı eğitimi alan öğrencilerin müzikal gelişimlerini önemli ölçüde destekleyen bir diğer dersin de oda müziği dersi olduğu kanısına varılmaktadır. Sadece çalgısında iyi olmak değil, müziğe bütünsel yaklaşmayı hedefleyen eğitimcilerle beraber müzikal vizyonu geliştirilmiş sanatçı adayları yetiştirmek amaç edinilmiştir.

**Kaynakça**


Çağlayan, V. (12 Ocak 2014). Sonat Biçimi ve Döngüsellik. https://www.evrensel.net/yazi/70305/sonat-bicimi-ve-dongusellik. (ET: 13.04.2018)

Isserlis, S. (08.05.2018). Why Chamber Music is Not Just a Hobby. https://theviolinchannel.com/cellist-steven-isserlis-chamber-music-not-hobby-web-blog/.(ET: 10.05.2018)

Öz, N, B. (2001). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Orkestra - Oda Müziği Eğitiminde Yaylı Çalgıların Yeri ve Önemi. *Uludağ Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi*, 1 (14), 93-99.

Tanınmış, G, E. (2013). Oda Müziği Üzerine Nitel Bir Çalışma. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 8 (2), 92-105.

Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar - İlkeler - Yaklaşımlar.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, (s.23).

http://en.wikipedia.org/wiki/Chamber_music

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Leylâ ve Mecnûn ile Romeo ve Juliet'de Geçen Ortak İmler

Emel NALÇACIGİL ÇOPUR, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: emelcopur@akdeniz.edu.tr

**Özet:** Bazı öyküler milletlerarası kültür alışverişi sayesinde ülkelerin kendi hamurlarında yoğrularak ediplerin kaleminde hayat bulurlar. Hayat bulan bu öyküler bazen aynı isimle bazen de değişik isimlerle milletlerin dilinde dolaşır, onların temel yapı taşı olurlar. Bu fikirden hareketle biri doğu diğeri ise batı kökenli bu öyküler farklı isimlerle anılmalarına rağmen o dönem insanlarının oluşturduğu aynı hamurun değişik pastaları olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Klasik Türk edebiyatında 15. yüzyıldan itibaren pek çok Leylâ ve Mecnûn öyküleri yazılmıştır. Bu öyküler içinde en güzeli aşk şairi Fuzûlî tarafından kaleme alınan, mesnevi nazım şeklinde yazılmış Leylâ ve Mecnûn isimli bir nevi aşk romanıdır. Diğeri ise yaşadığı dönem itibarıyla Fuzûlî'den sonra yaşayan İngiliz edebiyatında Shakespeare'in klasik eserler içinde özel yeri olan Romeo ve Juliet'idir. Çalışmamızda her iki eseri inceleyerek bu eserlerde geçen ortak unsurları ayrıntılarıyla ele almak istedik. Böylece çalışmamız aracılığıyla gerek edebi metinlerde duygunun evrensel boyutunu gerek Batı edebiyatının Doğu edebiyatından ne derece esinlendiğini gözler önüne sermek istedik.

**Anahtar Sözcükler:** Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn, Shakespeare, Romeo ve Juliet.

# Common Issues in Leylâ and Mecnûn and Romeo and Juliet

**Abstract:** Some stories are created in their own countries and enliven in the pen of literary man. They- sometimes with the same or a different name- wander around the nations and become the building blocks of them. Although one story is from east and one is from west and given different names, they come out as different cakes made from the same dough by the people of that period. Since 15th century many Leylâ & Mecnûn stories have been told in classical Turkish literature. The most beautiful one is Leylâ & Mecnûn, a love story written in mesnevi verse form written by Fuzûlî - a poet of love and lyricism. Other is Shakespeare's Romeo & Juliet which has a special place among classical works in English literature. We want to examine both works and discuss the common elements in them. We wanted to reveal the universal dimension of emotion in literary texts and the extent to which Western literature was inspired by Eastern literature.

**Keywords:** Fuzûlî, Leylâ and Mecnûn, Shakespeare, Romeo and Juliet.

## Giriş

İslâmiyet bu dini kabul eden milletlere yeni bir fikir ve bilgi silsilesi getirmiştir. Milletimiz İslâm dinini kabul ettikten sonra dini vecibelerin ötesinde edebiyat alanında oldukça başarılı olan Arapların edebiyatı ile de ilgilenmişlerdir. Araplardan bir takım efsaneler ve aruz vezni gibi çeşitli nazım şekillerini alan Farslılar dillerinin baştan, ortadan, sondan ek almasının uygunluğundan dolayı dönemin metni olan şiire hâkim olmuşlardır. Başlangıçta Farslı şairlerin açtığı edebiyat vadisinde gezinen şiir mümessillerimiz kısa sürede kendilerine has bir üslup oluşturarak edebiyat alanında da başarılılarını kanıtlamışlardır. Böylece bazı Arap efsaneleri diğer milletlerin olduğu gibi bizim edebiyat hamurumuzda da yoğrularak şairlerimizce hayat bulmuştur. Bu hayat bulan efsanelerden biri de Leylâ ve Mecnûn hikâyesidir.

Diğer tarafta Avrupa'da özellikle XII. yüzyıldan itibaren Haçlı Seferleri ve Doğu ile Batı arasında ticaret yollarını açan Moğol İmparatorluğu'nun kuruluşu deniz ulaşımının gelişimini tetiklemiştir. Böylece Uzakdoğu ve Müslümanlarla olan ilişkiler Avrupa ülkelerinde bilim ve düşüncenin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. XIV. yüzyıla gelindiğinde ise Batılı aydınlar 813-833 yılları arasında hüküm süren Abbasi Halifesi Harun Reşit'in oğlu Memun'un tercüme ettirdiği Yunan eserlerini yeniden keşfedip bu eserler üzerinde çalışmaya koyulurlar. Bunun neticesinde büyük bir gerçekçilikle insan doğasını tanımlayan Rönesans düşünce akımı gelişir. 1500'lerden sonra Rönesans akımı Kuzey Avrupa'ya doğru yayılır (Marriott, 2017: 62, 107-110). Neticede Doğudan Batıya doğru bilgi ve kültür aktarımı olmuştur. Bildirimizin konusu olan Leylâ ve Mecnûn ile Romeo ve Juliet bu aktarıma ait bir hamurdur. İncelediğimiz eserler dünyada Doğu'dan Batı'ya yukarıda izah etmeye çalıştığımız bilgi ve kültür akışının neticesinde vücut buldukları için her iki hikâyenin kurgulanmasında ana yapılar ve kahramanların ruhsal halleri açısından benzeşik özellikler bulunmaktadır. Böylece bu bildirimizde gerek sevginin evrenselliği gerek Batı edebiyatının Doğu edebiyatından ne derece etkilendiği izah edilecektir.

Yazımızda incelemeye tabi tuttuğumuz ilk eser olan Leylâ ve Mecnûn Türk edebiyatında XV. yüzyıldan itibaren işlenen bir konudur. Leylâ ile Mecnûn kıssaları mesnevi nazım şeklinde Behiştî, Hamdullah Hamdî, Ahmed-i Rıdvân, Lârendeli Hamdi gibi pek çok şairimizce kaleme alınmıştır. Ancak bu mesnevilerin en güzeli aşk ve lirizm şairi Fuzûlî tarafından yazılan Leylâ ve Mecnûn'dur. Yurtiçi ve yurtdışında pek çok araştırmacı tarafından ele alınan bu eseri Fuzûlî tarih düştüğü beytinde 1537 yılında kaleme aldığını bildirmektedir. İncelemek istediğimiz diğer eser ise Fuzûlî'nin eserinden yaklaşık 58 yıl sonra 1595'te yazılan, Mina Urgan'ın yorumuna göre Shakespeare'in acemilik döneminin eseri Romeo ve Juliet'idir (Urgan, 2003: 246).

Bildirimimizde incelediğimiz Leylâ ve Mecnûn günümüz Türkçesine ayrıntılı bilgilerle en son kazandıran Muhammet Nur Doğan'a ait olup yazımızda yorumlarımızdan sonra gelen verdiğimiz ilk örnekler bu eserden alıntıladığımız örnek beyitlerdir. Romeo ve Juliet ise Özdemir Nutku'un çevirisiyle örnek verdiğimiz cümlelerdir. Yorumlarımızdan sonra verdiğimiz örneklerin sonunda parantez içindeki rakamlar Leylâ ve Mecnûn için beyit numarasını; Romeo ve Juliet için sayfa numarasını göstermektedir.

Önce hikâyelerin kurgulanmasındaki ana yapıya bakacak olursak her iki aşk hikâyesinde de aileler soylu ailelerdir. Fuzûlî eserinde Leylâ ve Mecnûn'un ailelerinin o beldenin ileri gelen kişilerinden olduğunu anlatmak için kültürümüzde "Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim." atasözünden hareketle her iki ailenin de asil ailelerden olduğunu bildirmektedir. Eserde Kays'ın babasının kendisi gibi itibar sahibi kişileri/e'âlî toplayarak Leylâ'yı istemeye gittiği anlatılır:

> Kıldı talebin özine lâzım
> Cem' etdi e'âlî vü e'âzım (1027)

Eserde Leylâ'nın ailesinin de asil insanlardan olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Leylâ'nın babasının kızını istemeye gelen Mecnûn'un ailesi geldiğinde evine şehrin ulularını çağırdığı bildirilerek anlatılır:

Çün Leylî atası bildi hâli
Üydürdi ekâbir ü ehâli (1029)

Shakespeare ise eserinde gerek Romeo'nun gerek Juliet'in ailesinin soylu insanlar olduğunu şöyle bildirmektedir:

Sahnemizi açtığımız şu güzel Verona'da
Soylulukta birbirine denk iki aile (15)

Her iki eserde öncelikle kahraman gençler âşık olurlar. Onların bu sevgilerine eserlerdeki kadın kahramanlar; Leylâ ve Juliet de kendilerine duyulan aşk karşısında sevgililerine âşık olurlar. Bu durumda Kays Leylâ'yı ilk defa okulda görür. Bin arzu ile aşk derdine giriftar olur:

Kays anı görüp helâki oldı
Min şevk ile derd-nâki oldı (581)

Eserde emsalsiz güzellikte olan Leylâ da Kays'ı gördüğünde kendisini kaybeder:

Ol nâdire hem ki Kaysi gördü
Min zevk bulup özin itürdi (582)

Shakespeare'in eserinde ise Romeo Juliet'i ilk defa evlerindeki partide görür. Uşağına onun kim olduğunu soran Romeo'nun gözünde Juliet tüm meşalelere parıldamayı öğreten pırlanta, el sürülmeyecek kadar güzel bir kızdır:

Parıldamayı öğretiyor bütün meşalelere
Bir Habeşin kulağındaki pırlanta gibi,
Asılmış gecenin yanağına sanki;
El sürülmeyecek kadar güzel, (45)

Juliet de Romeo'yu görünce âşık olur. Dadısından onun kim olduğunu öğrenmesini ister. İlk görüşte Leylâ gibi âşık olan Juliet âşık olduğu adamın

evli olmasından korkar, bu durumda gelin döşeğinin kendisine mezar olacağını söyler:

Git adını sor hemen. Eğer evliyse
Mezar olacaktır bana gelin döşeğim. (50)

Leylâ ile Mecnûn'un birbirlerine olan aşklarının duyulması üzerine Leylâ okuldan alınır. Onu okulda göremeyen Mecnûn, bir yolunu bularak dilenci kılığında ev ev dolaşır, Leylâ evlerine geleni sesinden tanır. Ona kendisini göstererek adeta ziyafet verir:

Leylî evine erişdi nevbet
Ol hasteye gâlip oldı hayret (1632)

Çün çekdi bir ihtiyârsuz âh
Leylî ev içinde oldı âgâh (1634)

Bir âh ile kıldı haymesin çâk
Mazlûmına açdı çeşm-i nem-pâk (1635)

Didâr ile o şeh-i letâfet
Mihmânına eyledi ziyâfet (1639)

Ayrıca Mecnûn'un gözünde Leylâ, güneş olarak betimlenir:

Pinhân bahuben ol âftâba
Mecnûn yine geldi bu hitâba (1687)

Romeo ise görüşmeleri için Capulet ailesinin evlerinin duvarından bahçeye atlar. Onun da gözünde Juliet bir güneştir:

Evet, orası doğu, Juliet de güneşi! (55)

Leylâ'nın babası Kays'ın babasına herkesin oğluna Mecnûn diye hitap ederek onu kınadığını söyler. Kızının Kays ile evlenmesine izin vermez:

Mecnûn deyü ta'n eder halayık
Mecnûna menüm kızum ne lâyık (1060)

Shakespeare'in eserinde de Romeo'nun arkadaşı Benvolıo ona delirdin mi diye sorarak aslında arkadaşına karşı gerçek duygularını dile getirir:

Delirdin mi Romeo?
Bunun üzerine Romeo deli olmadığını deliden de fazla bağlılığını söyler:
Deli değilim, ama daha beter bağlıyım bir deliden. (30)

Kays'ın yüreği Leylâ'nın aşkı ile yanar. Mecnûn sevdiğine kavuşamayınca yalnızlığı tercih eder, sahralara düşer:

Sahrâya düşüp güneş misâli
Tenhâ yürür oldı lâübâli (899)

Âşık Romeo da tıpkı Mecnûn gibi kendi başına dolaşmaya karar verir. Arkadaşı Benvolıo onu kentin batısında tek başına gördüğünü anlatır:

Yürürken alacakaranlıkta, rastladım oğlunuza
Yürüdüm ona doğru ama geldiğimi görünce
Dalıverdi hemen korunun derinliklerine (22)

İncelediğimiz eserler insan doğasına yoğunlaşan Rönesans etkisinde yazılan eserlerdir. Klasik edebiyatımızda insanı doğrudan doğruya heyecanlandıran sanatların fazla olması insan doğasının en güzel şekilde anlatılmasını sağlamıştır demek kanaatimizce yanlış olmayacaktır. Nitekim bu yoğun duygu aktarımını, insanların heyecanlarını en güzel şekilde gerçekleştirebildikleri edebî sanatların başında mübalağa sanatı gelmektedir (Külekçi, 2003: 17).

Mübalağa diğer ismiyle abartma ise sözü daha fazla etkili kılmak adına bir durumu pek çok, pek az veya olmayacak şekilde göstermeye denir (Kurnaz, 2011: 109).

Bu doğrultuda özellikle Fuzûlî'nin eserinde yoğun bir duygu aktarımı söz konusudur. Fuzûlî eserinde sahralara düşen Mecnûn'un aşk karşısında duyduğu üzüntüsünü anlatmak için aşağıdaki beytinde mübalağa sanatını gerçekleştirmiştir. Böylece Mecnûn'un rastladığı her taşa gözyaşlarını döküp dağın ve çölün taşlarını gözlerinden akan kanlı yaşla lâl taşına döndürdüğünü anlatır.

Her daşa ki yetdi tökdi yaşın
La'l eyledi kûh ü deşt daşın (900)

Fuzûlî yine mübalağa sanatını gerçekleştirerek her yerde ziyadesiyle gözyaşları döken Mecnûn'un gözyaşlarından her bir tarafta bin ırmak akıttığını söyler:

Göz yaşını bes ki tökdi her sû
Her merhaleden ahıtdı min cû (901)

Aşk şairi Fuzûlî aşağıdaki beyitlerinde de mübalağa sanatı ile Mecnûn'un üzüntüsünü anlatmıştır. Mecnûn'un yüreğinden kopan gözyaşı yağmura; üzüntüsünden kaynaklanan ah da şimşeğe benzetilir. Mecnûn'un ahından deryalara bir ateş kıvılcımı ulaşsa ve gözyaşından da sahralara bir damla düşse deryaların sahra olup sahraların da deryaya döneceği anlatılır:

Bârân ile berki cism ü cândân
Bir mertebede ki mumdan andan

Deryâlara yetse lemâ-i tâb
Sahrâlara düşse katra-i âb

Deryâlara olurdı cümle sahrâ
Sahrâlara olurdı cümle deryâ (903-905)

Shakespeare'in eserinde de Romeo'nun dilinden aşk; âşığın iç çekmesiyle yükselen dumana benzetilerek mübalağa yapılır. Bu duman dağılınca âşıkların gözünde bir ateş olan aşk, aynı Fuzûlî'nin yorumunda olduğu gibi onların gözyaşlarıyla beslenen bir deniz oluverir:

> İç çekişlerin buğusuyla yükselen bir dumandır sevgi
> Duman dağılınca, tutuşan bir ateş olur âşıkların gözlerinde
> Keder indi mi bir kez âşıkların gözyaşlarıyla beslenen bir deniz oluverir. (25-26)

Juliet'e olan aşkından gözyaşlarının deniz olacağını söyleyen Romeo'nun babası mübalağalı anlatımla oğlunun gözyaşlarının sabahleyin çiy damlalarını artırdığını ifade eder:

> Kaç sabah ona orada rastlamışlar
> Gözyaşlarıyla taze sabah çiylerini çoğaltırken (23)

Çölde Mecnûn Nevfel ile arkadaş olur. Nevfel Mecnûn'un yürek parçalayan aşkı karşısında dayanamaz, ona Leylâ'ya kavuşacağına dair söz verir. Bunun üzerine Leylâ'nın ailesi ile savaşa girer. Bu haberi duyan topluluk kan dökücü askerler toplarlar:

> Ol kavm hem oldılar haberdâr
> Cem' eylediler sipâh-ı hûn-hâr

> Her iki taraftan da acıma duyguları gider ve savaş hengâmesi kızışır:
> Ref' oldılar iki tarafdan âzerm
> Hengâme-i rezmi etdiler germ (1513-1514)

Ancak Nevfel savaşı kazanamayıp Mecnûn'a verdiği sözde duramaz. Bunun üzerine Mecnûn, Nevfel'i kararlı olup sözünde durmadığı için kınar:

> K'ey bîhûde kavlün ü karârun
> Ahdünde bu mudur i'tibârun (1595)

Shakespeare'in eserinde de Romeo'nun ailesi Montague ile Juliet'in ailesi Capulet birbirlerine düşmandır:

> Eski bir düşmanlıktan gelen yeni bir kavgada;
> Yurttaş kanı yurttaş elini lekeler burada. (15)

Montegue'nin yiğeni aynı zamanda Romeo'nun da arkadaşı olan Benvolıo, Lady Capulet'in yiğeni Tybalt'ı görünce hemen kılıcını çeker. Tybalt da kılıcını çekerek ona karşılık vermek ister ve Montague'lerden nefret ettiğini açıkça dile getirir:

> Hem çekmişsin kılıcını, hem de söz ediyorsun barıştan,
> Nasıl tiksinirsem cehennemden, Montague'lerden ve senden
> Öyle tiksinirim bu sözden. Kendini kolla ödlek! (20)

Her iki eserde de aileler kahramanların sevdikleri ile değil sevmedikleri kişilerle evlenmelerini isterler. Fuzûlî'nin eserinde İbn-i Selâm adında zengin bir kişi Leylâ ile evlenmek ister. Leylâ'nın ailesi kızlarını kendilerine çokça mal gönderen bu kişiyle evlendirirler:

> Gönderdi nikâh içün besî mâl
> Şart etdügin etdi cümle irsâl (1712)

Zorla evlendirilen Leylâ'nın hayatı felakete döner:

> Aks-i garaz oldı suret-i hâl
> İdbâra mübeddel oldı ikbâl (1720)

Shakespeare'in eserinde ise Juliet, Paris adında genç bir kontla evlendirilmek istenir. Ailenin bu evlilik kararı o kadar kesindir ki Juliet'in babası tarafından düğün günü dahi kesinleştirilmiştir:

> Kont Paris, kızımın sevgisi konusunda
> Şimdiden söz verebilirim size.
> Her konuda olduğu gibi, bunda da

Sözümden çıkacağını sanmıyorum;
Sanmıyorum da ne demek, hiç kuşkum yok!
Hanım yatmadan önce yanına git de
Damadım Paris'in sevgisini bildir ona;
Sonra da söyle, gelecek Çarşamba'ya
Durun bakayım bugün günlerden ne? (108)

Capulet'in bu sorusuna damat adayı Paris Pazartesi diye cevap verince Çarşamba gününün çok erken olacağını düşünen baba Capulet düğünün bir gün sonra olacağını söyler:

Pazartesi! Hı hıh! Öyleyse, Çarşamba pek yakın,
Perşembe olsun, evet söyle kızımıza
Perşembe'ye evlenecek bu soylu Kont'la. (109)

Leylâ gibi sevmediği bir kişiyle evlendirilmek istenen Juliet babasına evlenmek istemediğini yalvararak bildirir:

Babacığım, diz çöküp yalvarıyorum size,
Diyeceklerim var, n'olur kızmadan dinleyin beni. (116)

Fuzûlî'nin eserinde aşktan perişan hale gelen Mecnûn'un durumuna üzülen babası ölür. Mecnûn babasının ölüm haberini avcıdan öğrenir:

Cân verdi mahabbetünde ol pîr
Yâd eylemedün nedür bu taksir (2177)

Shakespeare'in eserinde Romeo'nun ailesiyle Juliet'in ailesi ezelden birbirlerine düşmandır. Bu sebeple Juliet'in kuzeni Tybalt, Romeo ile dövüşmek ister. Romeo Juliet'e olan aşkından dolayı tatlı diller dökse de onu dövüşten vazgeçiremez, dövüşün sonunda Tybalt'ın ölümüne sebep olur. Romeo cinayet işlediği için şehirden sürülür, onun bu durumuna üzülen annesi ölür:

Ah efendimiz, karım öldü dün gece!

Oğlumun sürülmesinden duyduğu keder tıkadı soluğunu. (156)

Eserlerde aileleri tarafından evlenmelerine izin verilmeyen âşıkların karanlık ortamlarda buluşmaları da benzemektedir. Zorla evlendirilen Leylâ İbn-i Selâm'ın vefatı üzerine bu evlilikten kurtulur. Bir kafile ile Mecnûn'unu bulmak için yola çıkar. Leylâ karanlık bir gecede Mecnûn'u bulur:

Tenhâ yürür oldı ol semen-ber
Zulmetde misâl-i mâh-ı enver (2586)

Kızının Paris ile evlenmesini isteyen Juliet'in babası onların düğün günlerini kararlaştırırken Juliet ise bu arada geceleyin pencereden kendisine merdivenle yükselen Romeo ile konuşur. Juliet'in aşağıdaki sözlerinden onların geceleyin konuştuklarını anlıyoruz:

Gitmen mi gerekiyor? Daha sabah olmadı. (109)

Klasik edebiyatımızda yaratılan her varlığın aidiyetinin Yaratıcısına ait olduğu fikrinden hareketle yeryüzünde yaratılanların en üstünü olarak yaratılan insan (İsrâ, 17/70) kendisini Yaratan en güzele ulaşmak, kavuşmak adına ölümü yok oluş olarak düşünmez. Bilakis bu minvalde ölüm gerçek sevgiliye kavuşmak, ebedî âleme geçiş, asıl vatana intikal etmektir.

Fuzûlî eserinin ön sözünde Leylâ sıfatında İlâhî sırları; Mecnûn sıfatında ise İlâhî sırlara ulaşmak isteyen kâmil insanı anlattığını belirtmektedir (Doğan, 2000: 24).

Leylâ geceleyin sahrada bulduğu Mecnûn'daki aşk değişimi üzerine ona kavuşamamanın verdiği kederden ölür. Bunu duyan Mecnûn gerçek sevgiliye kavuşmak olarak yorumlanan ölümü istemektedir. Ardından Leylâ'nın mezarını bulur ve ilk olarak aşkı kendisine tanıtan Leylâ'nın mezarında ölünce orada bulunanlar Mecnûn'u Leylâ'nın üzerine gömerler. Böylece bu iki âşığın gökyüzünde ruhları, yeryüzünde de tenleri kavuşmuş olur:

Kabr üstine gördiler yıhılmış
Cânâneye cân nisâr kılmış

Ahvâline ağlayıp serâser
Defn etmeğin etdiler mukarrer

Gasl eyleyüben ten-i nizârın
Dildârının açdılar mezârın

Koydılar anı hem ol mezâra
Gam-nâk yetişdi gam-güsâra

Rûh oldı felekde ruha hem-râz
Ten oldı ten ile yerde dem-sâz (3003-3007)

Shakespeare de ölümü sevgiliye kavuşmak için bir yol olarak gösterir. Eserin sonunda Rahip Lawrence'ın dilinden bu olaylar zinciri şu şekilde açıklanmaktadır: Juliet rahibin kendisine verdiği şurupla ailesi tarafından ölmüş sanılıp gömülür. Rahibin mektubu Romeo'ya ulaşmadığı için plan tam işlemez. Juliet'in öldüğünü sanan Romeo mezara gelir o da kendisini öldürür. Böylece Shekaspere de her iki sevgiliyi aynı mezarda sonsuza kadar birleştirmiştir:

Ben de sanatımı kullanıp bir uyku ilacı verdim,
Sonra tasarladığım gibi oldu, ölü görünüşü verdi Juliet'e.
O arada Romeo'ya da yazdım, buraya gelip bu korkunç gecede,
Şurubun etkisi geçmeden, uyanmadan iğreti mezarından Juliet,
Ona yazdım yardıma koşmasını.
Ama ne yazık ki bazı nedenler yüzünden geciken Rahip John,
Mektubu dün gece geri getirdi bana.
Böylece önceden kararlaştırılan uyanma saatinde
Juliet'i almaya geldim aile mezarlığından tek başına,
Haber verinceye dek Romeo'ya uygun bir biçimde,
Niyetim saklamaktı Juliet'i kendi hücremde.
Ne yazık ki uyanma vaktinden biraz önce geldiğimde,
Vefalı Romeo'yu ölü buldum burada.
Derken Juliet uyandı. Yalvardım ona,

Sonra sesler duyunca korkup kaçtım,
Aşırı umutsuzdu; istemedi benimle gelmek,
Anlaşılan o sıra kıydı canına. (158)

## Sonuç ve Öneriler

Fuzûlî tarafından kaleme alınan Leylâ ve Mecnûn adlı eser ile Shakespeare'in yazdığı Romeo ve Juliet'teki ortak noktalar üzerine yaptığımız bu çalışmamız Rönesans etkisiyle insan doğasını irdeleyen Hümanizm akımına ait eserlerdir. İncelemelerimiz sonucu her iki eserin kurgulanmasından kahramanların aşk karşısında duydukları yoğun his ve onların sevgililerini vasıflandırdıkları abartılı ifadelerin dahi neredeyse birebir aynı olduğunu tespit ettik.

Böylece genel anlamda Shakespeare klasik Türk edebiyatından etkilenmiştir dememiz yanlış olmayacaktır. Shakespeare'in edebiyatımızdan veya Doğu edebiyatından etkilendiğini tam belirlemek adına alanında ihtisas sahibi kişilerin bu hususta yapacağı çalışmalara bilim dünyasının ihtiyacı vardır. Nitekim onların yapacağı bu çalışmalarla edebiyat çalışanların dahası toplumumuzun bakış açısında büyük bir zenginleşme olacaktır.

## Kaynakça


Doğan, M. N. (2000). Fuzulî Leylâ ve Mecnûn İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Kurnaz, C. (2011). Eski Türk Edebiyatı Ankara: Berikan Yayınevi.
Külekçi, N. (2003). Açıklamalar ve Örneklerle Edebî Sanatlar, Ankara: Akçağ Yayınevi.
Marriot, E. (2014). Bir Nefeste Dünya Tarihi (Çev. Egemen Yılgür) İstanbul: Maya Kitabevi.
Shakespeare, W. (1999). Romeo ve Juliet (Çev. Özdemir Nutku) İstanbul: Remzi Kitabevi.
Urgan, M. (2003). İngiliz Edebiyatı Tarihi İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

AN
# EXCELLENT
conceited Tragedie
OF
# Romeo and Iuliet.

As it hath been often (with great applause)
plaid publiquely, by the right Ho-
nourable the L. of *Hunsdon*
his Seruants.



LONDON,
Printed by Iohn Danter.
1597

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Antalya'nın Elmalı İlçesinin Köylerinde Kullanılan Tarım Alet İsimleri

Emine ATMACA, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: eatmaca@akdeniz.edu.tr

**Özet:** Türklerde tarım faaliyetleri, tarihini yazılı belge olarak takip edebildiğimiz bütün dönemlerde görülür. Hunlardan (MÖ 220) ve Köktürk Kağanlığının I. döneminden (552-630) elimize yazılı belgeler geçmemesine rağmen yapılan arkeolojik kazılarda ve Çin yıllıklarında bu dönemlerde de Türklerin tarım işiyle uğraştığı bilgisine ulaşılmıştır. Yalnız şu hususu da belirtmeliyiz ki, Türkistan coğrafyasının tabiat ve iklim şartları, tarımdan ziyade hayvancılığa çok müsaitti. Buna rağmen Köktürkler döneminde ve onun öncesi Hunlar döneminde kısmen de olsa Türkler, yerleşik hayatın geçim kaynağı olan "tarımla" uğraşmışlardır. Daha sonra Uygurlar döneminde (745-840) yerleşik hayata geçince hayvancılığın yanında tarım, hayatın ayrılmaz önemli bir parçası haline gelmiştir. İslamiyet öncesi Türklerde *tarıgçı/tarıdacı/ekinci/sabancı* adıyla anılan bir çiftçi, tarım işiyle uğraşan bir kesim bulunuyordu. Öyle ki Türk dilinin ilk sözlüğü olan Divan-ü Lugati't Türk'te geçen en eski kelimelerin *tarıg* "ekin, bitki", *tarıglıg* "ambar", *tarıglag* "tohum ekilecek yer, tarla, ekerge", *orgak* "orak", *eskü*"kalbur, elek" ve *ekin* vb. tarım konulu olduğu görülür. Bu bildiride, Antalya ili Elmalı ilçesinin köylerinden yapılan kelime ve metin derlemeleri neticesinde tespit edilen tarım alet isimleri *sürme araçları, sulama araçları, biçme* ve *değirmencilik* olmak üzere üç temel başlıkta ele alınacaktır. Sonrasında tespit edilen tarım aletlerinin ses (~fonetik), ekleşme/eklenme (~morfoloji) ve köken bilgisi (~etimoloji) hakkında bilgi/ler verilecektir. Ayrıca ilçe ağzında tespit edilen bu tarım alet isimleri, Eski Türkçe tarım alet isimleriyle mukayese edilecektir. Çalışmada, konu külliyatını genişletmemek için tarım alet isimlerinin eylemleri ve tarım ürünlerinin saklandığı yer isimleri üzerinde ise durulmayacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Antalya, Elmalı, tarım alet isimleri, köken bilgisi, söz varlığı

# Agricultural Equipment Names Used in Elmalı County of Antalya

**Abstract:** Agricultural activities in Turks are seen in all the periods in which we can follow the history. Although written documents about the first period of Huns (MÖ 220) and Kokturks (552-630) haven't been had, information that Turks dealt with agriculture has been reached with archaeological excavations and in the annuals of China. However, the natural and climatic conditions of Central Asia were suitable agriculture rather than animal husbandry. Thus, the Turks were able to engaged in agriculture as long as the natural and climate conditions provided opportunities. Nonetheless, Turks were interested in agriculture in the Kokturk and Huns period. Than, when Uighurs (745-840) adopted the sedentary life, agriculture became an inseparable part of life, besides animal husbandry. People of interested with agriculture who are named *tarıgçı/tarıdacı/ekinci/sabancı* was found in pre-Islamic Turks. The oldest words found Divan-u Lugati't-Turk which is the first dictionary of Turkish language are *tarıg* "kultur, herb",*tarıglık* "storehouse, *tarıglag* "seed field, infield, ekerge", *orgak* "sickle", *eskü* "sieve"and"kultur". In this report, three basic titles will be dealt with new and old agricultural equipment names, *watering tools*, *driving tools*, *cutting and milling*, which are obtained as a result of the compilations made by the villages of Elmalı. Than, ıt will be informed on these agricultural equipments whose phonetic, morphologic,

etymology. In addition, these agricultural equipment names that are detected in the Elmalı dialects will be compared with the names of Old Turkish agricultural equipments. In order to not increase the volume of the work, information will not be given about functions of agricultural equipment names and places where agricultural products are kept.

**Keywords:** Antalya, Elmalı agricultural equipment names, etymology, vocabulary

## Giriş

Tarihte ilk tarım faaliyetleri, insanların yerleşik yaşama geçtiği Neolitik (~Yeni/Cilalı Taş) dönemde başlamıştır. Bu dönemde, insanoğlu hayvan kemiklerine veya boynuzlarına taktığı obsidyen (~volkan camı) ve çakmaktaşı gibi kesici taşları işlevsel hâle getirmiş ve bunları tarım aleti/leri olarak kullanmışlardır(Öz, 2014).

Türklerde tarım faaliyetleri, tarihini yazılı belge olarak takip edebildiğimiz bütün dönemlerde görülür. Hunlardan (MÖ 220) ve Köktürk Kağanlığının I. döneminden (552-630) elimize yazılı belgeler geçmemesine rağmen yapılan arkeolojik kazılarda ve Çin yıllıklarında bu dönemlerde de Türklerin tarım işiyle uğraştığı bilgisine ulaşılmıştır. Yalnız şu hususu da belirtmeliyiz ki, Türkistan coğrafyasının tabiat ve iklim şartları, tarımdan ziyade "hayvancılığa" çok müsaitti. Buna rağmen Köktürkler döneminde ve onun öncesi Hunlar döneminde kısmen de olsa Türkler, yerleşik hayatın geçim kaynağı olan "tarımla" uğraşmış ve bazı tarım aletlerini kullanmışlardır. Daha sonra Uygurlar döneminde (745-840) yerleşik hayata geçince hayvancılığın yanında tarım, hayatın ayrılmaz önemli bir parçası haline gelmiştir. Uygurlarda su kenarlarında kurulmuş şehirler, tarımsal açıdan ileri bir durumdaydı. Türkler, tarımı daha da geliştirmek için "su kanalları" yapmışlardır. Uygur Seyahatnamelerinde, Uygurların açtıkları kanallarla nehirlerin akışını değiştirerek bahçeleri ve tarlaları suladıkları ve sularla büyük değirmenler işlettikleri belirtilmektedir. X. yüzyılın ilk çeyreği içinde Uygur kağanını ziyaret eden Çin elçisi Wang Yente, Uygur ülkesinde su değirmenleri gördüğünü ve beş hububat (~Wu-ku) yani; "ma" (kenevir), "mai" (buğday), "shi" (darı), "tou" (baklagiller), ve "tao" (pirinç) yetiştiğini (İzgi, 1989) ifade etmiştir.

İslamiyet öncesi Türklerde *tarıgçı/tarıdacı/ekinci/sabancı* adıyla anılan bir çiftçi, ziraatçi, tarım işiyle uğraşan bir kesim bulunuyordu. Öyle ki Türk dilinin ilk sözlüğü olan Divan-ü Lugati't Türk'te (1999) geçen en eski kelimelerin *tarıg* "ekin, bitki", *tarıglan-* ekin sahibi olmak (DLT, 1999), *tarıglag* "tohum ekilecek yer, tarla, ekerge, ekinlig" (DLT, 1999), *orgak* "orak" (DLT, 1999), *eskü*"kalbur, elek" (DLT, 1999) ve *ekin* "çiftlik, ekin ekilen yer (Oğuzca)" (DLT, 1999) vb. tarım konulu olduğu görülür. Kâşgari sözlüğünde Eski Türklerin saban ve tarlada kullanılan tarım aletlerinin bütününe "amaç" adı verdiklerini ifade etmiştir (DLT, 1999). Amaç, bugün Özbek Türkçesinde *omoç*" toprağı sürmek için parçaları birbirine eklenerek yapılan metal dişli ilkel bir araç" *omoç-buyınturuk* "bu tür araç ve gereçlerin toplama adı" biçiminde yaşamaktadır (Üzbek Tilining İzohli Lugati,1981; Eren, 1979). Clauson, sözlüğünde bu kelime hakkında şu açıklamayı yapmıştır: "Farsçadan oldukça eski bir alıntı kelime, şüphesiz Türkler tarım toplumu hâline geldiğinde sabanla birlikte kazanılmıştır. Farsça *āmāç* temelde "saban" anlamına geliyor, bundan "sabanla atılan toprak yığını" ve bundan "bir milin sekizde biri, bir fersahın yirmi dörtte biri", okçuluk menzili için uygun mesafe. Kâşgari, bu anlamlardan ikisini sözlüğünde yazmıştır. Bu kelimeyi Farsça olarak kabul eden Senglah Lugati sadece bir Türkçe anlam vermiştir. Kelimenin Güneybatı Anadolu bölgesinde "hedef" anlamına geldiği, Türkiye Cumhuriyeti'nde (fizik olarak) "hedef" ve (mecazi olarak) "amaç, gaye" anlamıyla kullanıldığı bilinmektedir (Clauson 1972).Räsänen'e (1969) ve Doerfer'e

göre de kelime, İranî bir dilden Türkçeye geçmiştir. İranî dilden "saban" ve "hedef" anlamlarıyla çok eski bir zamanda Eski Türkçeye geçmiş bir kelimedir (Yıldırım-Çiftçi, 2012). Bu görüşe A. Tietze (2002) de katılır.

Eski Türklerin *tarıglag (>> tarla)* (Clauson, 1972) adını verdikleri yerde ekip yetiştirdikleri en eski tarım ürünlerinin başında "buğday", "çavdar (~konak)", Hunlardan beri bildikleri "darı (<< tarıg) (~mısır)" (İnan, 1991; Ögel, 1991) gelmektedir. L. Rasonyi, Eski Türklerde ilk yetiştirilen tarım ürünün "darı" olduğunu ve bu tarım ürününün asıl vatanının Çin olduğunu ifade etmiştir (Rasonyi, 1988). Rasonyi'nin bu görüşüne Bahaeddin Ögel de katılır. "Doğu ve Batı Türkleri, yiyecek bakımından buğday kültürüne geçince, darı yalnızca çok kuzeylerde oturan yoksul Türkler ve Moğollar tarafından ana yiyecek maddesi olarak kullanılmıştır" (Ögel, 1991).

Tarihî kayıtlara göre, yukarıdaki adları geçen tarım ürünlerin ana vatanı *Ön Asya* (İzgi, 1989) ise de ikinci vatanı da *Türkistan coğrafyasıdır.* Bu ürünlerin dışında Türkler, at yemi olarak bol miktarda "arpa", "burçak" ve "yulaf", sanayi bitkilerinden "kendir", "pamuk (~kepez)", fasulye cinsinden "acı bakla" vb. ürünlerini de iyi biliyorlardı ve yetiştiriyorlardı. Öyle ki, Çinlilerin acı baklayı Türklerden almış olmaları da kuvvetle muhtemeldir. Çünkü Çin yıllıklarının kayıtlarına göre Çin'de yetiştirilen bir çeşit baklaya, "Hun veya Uygur baklası" adı verilmekteydi[1].

Eski Türklerde tarım alanında bugüne değin yapılan çalışmalar çok azdır. Türkiye'de bu konuda yapılan ilk çalışma Ziya Gökalp'e aittir.Gökalp, *Türk Medeniyeti Tarihi (1926)* adlı eserinin birkaç yerinde tarım konusunu işlemiştir. Gökalp, tarım konulu bu bilgileri Yahudi asıllı Fransız gezgin, oryantalist ve yazar Léon Cahun'dan *(Asya Tarihine Giriş, Türkler ve Moğollar (1896))*almıştır. M. Fuad Köprülü de *Türk Edebiyatı Tarihi (İstanbul 1928)* eserinde Gökalp'ten aldığı bilgileri tekrarlamakla yetinmiştir(Eren, 1979).

Türklerde tarım faaliyetleri ile ilgili doğrudan yapılmış ilk çalışma, N. A., Demçenko'nun 2003 yılında Rusça ve Gagauz Türkçesiyle kaleme aldığı "Zemledelçeskiye orudiya gagauzov i bolgar yuga Bessarabii i Ukrainı v XIX pervoy polovine XX veka" / "XIX yy. - XX yy. ilk yarısında Besarabya ve Ukrayna'nın güneyinde Gagauz ve Bulgarların tarımsal aletleri"dir. Bu çalışmayı, 2004 yılında Sema Barutçu Özönder danışmanlığında Bülent Gül tarafından yapılmış "Eski Türk Tarım Terimleri" konulu doktora tezi takip eder. Bu çalışmada Köktürk, Buddhist ve Maniheist Türk çevresi ile İslami çevre Türkçe eserlerde tarım hayatı ile ilgili terimlerin bütün kullanılış şekilleri Çin, Bizans, Arap ve Fars kaynakları ve yabancı seyyahların eserleri ve arkeolojik buluntuların yardımıyla semantik açıdan tespit edilmiştir. Bu konuda bir diğer çalışma, Hasan Demiroğlu'nun 2011 yılında yayımladığı "İtil Bulgarlarında Tarım Aletleri" konulu makalesi takip eder. Demiroğlu(2011), bu çalışmasında İtil (~Etil) Bulgar Türklerinin tarımda komşularından çok ileri bir seviyede olduğunu belirttikten sonra A. Ştukenberg, İ. İ. Lepehin, A. F. Lihaçev ve F. A.Teplouhov gibi Rus arkeolog ve tarihçilerin XIX. ve XX. yüzyıllarda İdil-Ural bölgesinde yaptıkları arkeolojik çalışmalardan çıkardıkları sonuçlar ışığında Bulgar Türklerinin kullandıkları tarım aletleri hakkında bilgi vermiştir.Bu çalışmaların yanında *saban* ve *saman* kelimelerinin işlendiği, modern lehçelerde görünümlerinin verildiği "Türklerde Ekinciliğin Gelişmesine Katkılar" (Eren, 1979), "Sapla Samanı Karıştırmak" (Eren, 2004) ve *tarım yapmak*

[1] Bu bilgi, https: // www. tarih tarih. com/?Syf=26&Syz=364627 sitesinden alınmıştır (Erişim tarihi: 01.04.2018).

*eylemlerinin* konu edildiği makaleler de vardır: "*äk-* "ekmek" ve Türevleri Üzerine" (Gül, 2009), "*tarı-* Fiili ve Türevleri Üzerine" (Gül, 2012).

Tarımla uğraşan Türk toplumlarında mahsule "yığın" denmekteydi. Yığın, kağnılarla/ganlılarla çimenlik ya da boş bir araziye taşınmakta ve burada *kundıgu/kondıgu* (~düven) (Clauson, 1972; Ögel, 1991) veya benzeri bir âletle saman~küvük (Ögel, 1991) haline getirilmekteydi. Sap ve demet yığınına *tokurcun* denmekteydi (Ögel, 1991). Bundan sonra bulunduğu yerde "tınaz" yapılan saman, rüzgârda savrulmaktaydı. Böylece, saman ile tane birbirinden kolayca ayrılmaktaydı. Tanelerden oluşan yığına ya da savrularak samanından ayrılmış tahıl yığınına *örtgün* (~harmanda kesmikten/kesmükten(Derleme Sözlüğü,2009) ve samandan temizlenmiş hububat yığını~ (Far.>) çeç) (Clauson, 1972; Ögel, 1991) denmekteydi. Bu örtgün, "adrı /adhrı" (DLT, 1999; Clauson, 1972; Ögel, 1991) veya "eskü" (~kalbur) (DLT, 1999) adı verilen bir âletle temizlenmekteydi. Harmandan çuvallarla taşınan bu örtgün, tarıglıg (~ambarlara) (Dankoff &Kellly, 1982-1985) konarak muhafaza altına alınmaktaydı. Tarıglıgdaki buğdayın bir kısmı alınıp, kol ve su gücüyle çalıştırılan değirmenlerde un haline getirilmekte ve diğer bir kısmı da bir sonraki seneye tekrar ekilmek için uruglug~urluk/ügürlük (~tohumluk) (Gül, 2004) olarak bırakılmaktaydı[2].

Teknolojinin hayatımıza hızla girmesiyle birlikte at, öküz ve katırın yerini *modern traktörler* harman ve düvenin yerini ise *biçerdöverler* almıştır. Tabi ki, bu modern tarım aletleri, pek çok kişinin günlerce hatta aylarca uğraştığı bir işi çok kısa bir sürede halletmesi, insanlara hem zamandan hem de iş gücünden büyük bir tasarruf sağlamıştır.

Antalya'nın Elmalı ilçesi, Güney Anadolu'yu kapsayan Toros Dağlarının Batı Akdeniz Bölgesinde uzanan kıvrımları arasına sıkışmış çanak şeklindeki bir plato üzerinde kurulmuştur2503 metre yüksekliğe varan Elmalı Dağı'nın güney eteğindedir (Duymaz, 2008). Elmalı'nın denize 40 km gibi bir dikeyde olması yanında rakımı göz önüne alınınca, ısı ortalamasındaki sahil yayla etkileşmesi açıkça kendini göstermektedir. *Tekeli* ve *Gidev* yaylalarıyla meşhur olan Elmalı'nın% 70'i dağlıktır. Dağlık, engebeli ve taşlık bir araziye sahip olmasından dolayı biçerdöver ya da diğer modern makinelerin çalışamadığı durumlarda ilçede geleneksel tarım aletleri yardımıyla ekme, biçme ve dövme işlemleri yapılmaktadır. Engebeli arazide otlar mecburen tırpan veya oraklarla biçilmektedir. Bu biçilen otlar ya at tırmığı ya da el tırmığıyla toplanmakta ve sonrasında at ya da eşeklerle evlere taşınmaktadır.

**1)Tarım Alet İsimleri**

**A) Sürme Araçları:** İlçede tespit edilen sürme araçları şöyledir:

**Bel:** Toprağı aktarmaya ve işlemeye yarayan, uzun saplı, ayakla basılacak yeri tahta, ucu sivri kürek veya çatal biçiminde kullanılan bir tarım aracıdır (Türkçe Sözlük, 2011).

*bel* kelimesine, Eski Türkçe metinlerde rastlanmamaktadır (Gül, 2004). Türkçe Sözlükte Farsça olarak kayıtlıdır (Türkçe Sözlük, 2011). Kelime, Harezm Türkçesi metinlerinden Nehcü'l Feradis'te "türü" şeklinde geçmektedir (Ata, 2014; Gül, 2004). Söz konusu kelime, bugün Türkiye Türkçesi ağızlarında *türü* > *dürü*

[2] Bu bilgi, https: // www. tarih tarih. com/?Syf=26&Syz=364627 sitesinden alınmıştır (Erişim tarihi: 01.04.2018).

biçiminde 1) Bel denilen tarım aracı 2) Çapa şeklinde çatal bel (Derleme Sözlüğü, 2009), *dürü (IV)* biçiminde tırpanla ekin biçen adamın bir gidişte biçtiği yer (Derleme Sözlüğü, 2009) olarak geçer. İlçede yaptığımız derleme ve soruşturmaların neticesinde *bel* anlamındaki "dürü ya da türü" kelimesine rastlanmamıştır.

Bu tarım aleti, Türk dilinden Farsça, Rusça, Ermenice, Bulgarca, Bulgarca, Arnavutça ve İngilizceye (Karaağaç, 2008)geçmiştir.

**Çapa:** Tarlada ve bahçede toprağı işlemek, kazmak için kullanılan, ağaç saplı, keskin ağızlı, demirden yapılmış kazı aracına denir (Türkçe Sözlük, 2011). En eski çağlarda ekincilik çalışmalarında çapa tarım aleti kullanılmıştır (Eren, 1979). Çapanın kullanım amaçların göre *vurma çapa, çekme çapa, tekerlekli el çapası, hayvan çapası* ve *boğaz doldurma pulluğu* olmak üzere 5 çeşidi vardır (Mutaf, 1984; Yavuzcan ve diğerleri, 1987).

Çapa kelimesi, *yaba* kelimesinin *capa* (Kırgız Türkçesi (#y > #c)) > Anadolu'da *çapa* biçimine değişmiş şeklidir. Kırgız Türkçesinde *capa tırmık* şeklinde hem "yaba" hem de "tırmığı" birleştiren müşterek bir deyim vardır (Yudahin, 1998; Ögel, 1991).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Orduça, Arapça, Rusça, Ermenice, Rumence, Bulgarca, Arnavutça, Makedonca ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Kerki:** İlçede keser ve büyük baltaya "kerki" denmektedir. Bu tarım aleti ayrıca Çilehane *Reşadiye-Tokat *Sarıkamış, *Iğdır-Kars* Doğubeyazıt-Ağrı*Erciş-Van-Konya'da (Derleme Sözlüğü, 2009) da kullanılmaktadır.

Kelime, *ker-* fiiline *-ki* ekinin eklenmesiyle türetilmiş bir alet ismidir. -GI eki, geçişli fiillerin nesnesine, geçişsiz fiillerin de öznesine işaret eden isimler ve sıfatlar türetir (Erdal, 1991; Taş, 2009).

**Keser:** Ağaç, tahta yontmaya, çivi çakmaya ya da sökmeye yarayan, kısa ağaç saplı, yanı keskin ağızlı, bir yanı çivi çakmaya uygun, çelik araca denir (Türkçe Sözlük, 2011). İlçede genellikle *keser* alet ismi kullanılmaktadır. Yalnız Zümrütova köyünde ki, bu köyde Selanik göçmenleri yaşamaktadır. Bu Selanik göçmenleri, keser'e "işkopar" demekteler (Çoban, 2012).

Kelime, *kes-* fiiline *-er* ekinin eklenmesiyle türetilmiş bir alet ismidir. *-er* eki kalıcı isim yapmıştır (Gabain, 2000; Gülensoy, 2007).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Farsça, Ermenice, Bulgarca, Sırpça ve Arnavutçaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Keski:** 1) Ağaç, taş, metal vb. yontmaya yarayan, bir ucu keskin çelik araç 2) Demir ve sac kesmek için üzerine çekiçle vurularak yürütülen keskin araç, tırnak 3)Pulluk gövdesi önüne takılan ve toprağı kesip ayıran, bıçak veya disk biçiminde çelikten yapılmış pulluk parçasına denir (Türkçe Sözlük, 2011). *Bıçak keskisi, taban demiri keskisi, disk keski(dişli), disk keski (dalgalı kenarlı)* gibi çeşitleri vardır (Yavuzcan ve diğerleri, 1987). Derleme Sözlüğü'nde *keski,*Bursa, Sinop, Samsun'da "sabanın otlarını ve çamurlarını temizlemeye yarayan araç" olarak geçer (Derleme Sözlüğü, 2009).

Sevortyan sözlüğünde kelimenin kökenini, *kes-* fiilinden *-ki* ekiyle türemiş, "alet" anlamında kaydetmiştir (Sevortyan, 1997). Gülensoy da aynı görüştedir (Gülensoy, 2007). Kerki kelimesinde olduğu gibi -GI eki, geçişli fiillerin nesnesine, geçişsiz

fiillerin de öznesine işaret eden isimler ve sıfatlar türetir (Erdal, 1991; Taş, 2009). Eski Türkçede *kes-* fiilinden türetilmiş *keskile-* "ufaltmak, küçültmek" (Gabain, 2000; Caferoğlu, 2011) kelimesi vardır. Türkiye Türkçesinde *keski,* Azerbaycan Türkçesinde *kesgi, çentik* olarak geçer. Kelime, Türkiye Türkçesinde *küçük balta, makas* anlamlarında da kullanılır (Sevortyan, 1997).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Arapça, Bulgarca, Arnavutça ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Kürek:** Metalden yayvan bir bölümle ona geçirilmiş uzun bir ağaç saptan oluşan ve toprak, kömür, hububat gibi şeyleri bir yerden bir yere atmaya/savurmaya yarayan araca denir.

Radloff sözlüğünde *küräk (Teleüt, Küerik, Koman, Osmanlı)* anlamlarını ve çeşitlerini vermiştir (Radloff, 1898). Kelimenin kökeni konusunda iki farklı görüş öne sürülebilir: Eski Türkçede kelime, *küri- / kürä-* (Drevnetyurskiy Slovar, 1969) olarak geçer. Bu kelime, *küri-* "kar, çamur, toprak vb. şeyleri kürekle sıyırarak atmak" kelimesine + *-gek* ekinin eklenmesiyle türemiştir. *-gek* eki, fiilden isim yapma eki olup, somut bir isimden türemiştir (Gülensoy, 2007; Yıldırım-Çiftçi, 2012). Diğer bir görüş de kelime, *küre-* "kürekle atıp temizlemek, kürelemek, kürümek, süpürmek" kelimesine *-k* ekinin eklenmesiyle türemiştir.-k eki, fiil sonucunu bildiren adlar türetir (Gabain, 2000; Erdal, 1991; Taş, 2009). Kuvvetle muhtemel ilk görüşteki kök-ek ayrımı doğrudur.

Bu tarım aleti, Türk dilinden Arapça, Rusça, Ermenice, Fince, Bulgarca, Arnavutça ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Pulluk:** Toprağı sürmek için kullanılan tarım aracıdır. Pulluk < Slav plug. Slav dillerine Germancadan geçmiştir (Eren, 1999). Türkçe Sözlükte, kelimenin Türkçeye Bulgarcadan Türkçeye geçtiği bilgisi kayıtlıdır (Türkçe Sözlük, 2011). Kullanım şekline ve yerine göre pullukların *çok gövdeli pulluklar, hayvan pulluğu, traktör pulluğu, bir gövdeli sama pulluğu, iki gövdeli pulluk, döner pulluk, yarım döner pulluk, alttan döner pulluk, çubuklu döner pulluk, bağ pulluğu, boğaz doldurma pulluğu* gibi çeşitleri vardır (Mutaf, 1984; Yavuzcan ve diğerleri, 1987).

Türkiye'de 1975 yılına kadar kara sabanla yürütülen ekim işlerinin yerini bu defa yine boyunduruğa koşulmuş bir *çift koşum* (Ögel, 1991) hayvanı peşinde "pulluk" almıştır. Pulluk, Doğu Anadolu ağızlarında Erzurum, Erzincan, Ağrı, Van'da *kotan* "büyük pulluk, saban" olarak geçer (Eren, 1999). Derleme Sözlüğü'nde kelimenin *kotan/köten/kutan (I)* biçimlerinde (Derleme Sözlüğü, 2009; Eren, 1979) de kullanıldığı bilgisi kayıtlıdır.

**Saban / Karasaban:** Toprağı kazarak altüst etmeye, tarlayı ekilebilecek duruma getirmeye yarayan demir bir ucu bulunan ve çift süren at, öküz, eşek veya katır gibi hayvanlarca çekilen bir tarım aracıdır. Bir demir okun etrafında sağa sola rahatlıkla dönebilen uçları keskin iki kanattan meydana gelmektedir. Eski çağlarda da sabanın kullanımı günümüzdekinden pek farklı değildir (Öz 2014). İlk önceleri hayvanlar/öküzler yardımıyla kullanılan bu alet, günümüzde traktörlerle çekilmeye başlanmıştır. Pulluklar, toprağın derinliğine ve genişliğine göre ayarlanabilen modern sabanlardır.

Kültepe metinlerine göre Asur Ticaret Kolonileri Devri'nde Anadolu'da "saban" biliniyordu (Öz 2014). Saban ilk zamanlarda taştan yapılmıştır. İtil Bulgarları döneminde demirden yapılan tarım aletleri yanında tahtadan yapılanlara da

rastlanmıştır. Basit, ilkel bir sabandır. Tahtadan yapılan bu tarım aletleri günümüze kadar ulaşamamıştır (Demiroğlu, 2011). Uygur Türklerine ait bir fal kitabı olan Irk Bitig'de *bukursı/bokursı* kelimesinin anlamı da "ağaç saban" (Tekin, 1993; Clauson, 1972; Gül, 2004) olarak kayıtlıdır. Bugün halk arasında *karasaban* da denilen bu saban çeşidi toprağın altını gereği kadar üstüne getirmediği gibi fazla derine de giremez. Sonraki devirlerde saban, daha sağlam olduğu için demirden yapılmaya başlanmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi DLT'de *saban, çift öküz vb. bütün tarım aletlerine* genel olarak "amaç" adı verilmektedir (DLT, 1999). Clauson'un sözlüğünde *saban,* "tarlayı ekilir duruma getirmek için çift süren hayvanların koşulduğu demir uçlu tarım aracı (Clauson, 1972) olarak geçer. Drevnetyurskiy Slovar'da *saban* kelimesi, 1) Çift öküzle sürülen bir tarım aleti, 2) Çiftçilik (Drevnetyurskiy Slovar, 1969) anlamlarıyla kayıtlıdır. Sevortyan, kelimeyi bir maddede şöyle vermiştir: 1) Bütün kaynaklarda (Kâşgarlı hariç) Ahşap saban, ahşap pulluk 2) İki mandanın çifte koşulması, çift ve çiftçi takım ve aygıtları (Kâşgalı'da) 3) Toprağın işlenmesi (Kumuk, Nogay, Drevnetyurskiy Slovar) 4) İşlenebilir, işlenmiş tarla (Türkmen Türkçesi ağızlarında) 5) İşlenmiş bir çeşit ekmek (Budagov, Kazan-Tatar Sözlüğü'nde). Bu kelimenin biçim ve anlam listesini Clauson ve Räsänen de vermiştir. Kelimenin etimolojisi için şu veriler ilgi çekicidir: Uygur Türkçesi ağızlarında *sapka* "pulluk" anlamında; Orta Türkçede *sapan-* "toprağı işle-" (Ettuhfetü'z-Zekiyye'de); aynı zamanda *sabanla-* kelimesi de vardır. Muhtemelen **sa:ban* genetik olarak *sap* kelimesiyle ilişkilidir.Çuvaş Türkçesindeki *saban* kelimesi, Çuvaş Türklerine Kıpçaklardan geçmiştir. Kelimenin en yaygın türemişi de *sabantoy*'dur. Saban düğünü anlamına gelen *sabantoy* (< saban+toy), Tatar Türklerinin ilkbaharda sabanın toprağa girdiği günü kutlamak için yaptıkları çeşitli etkinliklerdir. Sabantoy, Tatar Türklerinin bahar bayramı, yaz bayramı'dır. Bu kelime Rusçaya, Udmurt (Fin-Ugor) ve Mansi (Ural dilleri ailesine mensup) dillerine geçmiştir (Sevortyan, 2000).Başkurtlar bu bayramlara, *hkbantuy* adını verirler (Başkurt Türkçesinde *hkban* "saban", *tuy* "toy"). Nogayların da *sabantoy* bayramını kutladıklarını biliyoruz. Çuvaşlar da eskiden güz ekimi dolayısıyla yapılan bayrama *akatuy* adını verirlerdi (Eren, 1979).

Gülensoy, kelimenin kökenini OT. *sap*"sıra" (DLT) + *an* olarak vermiştir(Gülensoy, 2007). Tarla sürmeye yarayan demir uçlu araç anlamı yanında bu kelimenin "tarla" anlamı da vardır. Türkçede türlü ekinlerin taneleri alındıktan sonra kalan saplarına verilen saman (Drevnetyurskiy Slovar'da*yeti kaŋlı saman* "yedi araba saman"483) adının *saban* (< : *sap* 'tarladan harman yerine getirilen ve henüz dövülmeyen ekin') biçiminden geldiği anlaşılıyor. Türk diyalektlerinde *saman* kelimesi yanında kullanılan *saban* biçiminin "saman" anlamına geldiğini biliyoruz. Ancak *saban* biçimi Tatar Türkçesinde "yaz ekini" olarak da geçer. Bundan başka, Tatar ve Kazak Türkçelerinde *saban* "tarla" olarak da kullanılır. Bu kelimeyi *tarla* olarak kullanan diyalektlerde saban'a *saban ağaç* (~tarla ağacı) adı verilir. Mesela; Karaçay-Balkar Türkleri, saban'a *saban ağaç* adını verirler. Buna göre, *saban sür-* "tarla sürmek" anlamına gelir. Türkçe *saban ağaç* "tarla ağacı" adı sonradan elliptique bir biçim almıştır. Türkçe *saban* bu ellipse (Atmaca, 2016) sonucunda "tarla sürmeye yarayan araç" anlamını kazanmıştır (Eren, 1999).

Eren, "Türklerde Ekinciliğin Gelişmesine Katkılar" makalesinde *saman* ve *saban* kelimeleri arasındaki morfofonemik ve morfosemantik ilişkiyi şöyle açıklamıştır. "… saman sözünün *saban* biçiminden çıktığı anlaşılmıştır, sanıyoruz. Bizim inancımıza göre saban (> saman) biçimi Türkçe *sap* "tarladan harman yerine getirilen ve henüz dövülmeyen hububat" kökünün *-n* ekiyle yapılmış türevleridir: *sap+an* > *saban* >

*saman*" demektir (Eren, 1979). Eren, "Sapla Samanı Karıştırmak" makalesinde de aynı köken bilgisi açıklamasını yapmıştır (Eren, 2004).

Söz konusu kelime, Elmalı ilçesinin köylerinde de "çift süren hayvanların koşulduğu demir uçlu tarım aracı" anlamında kullanılmaktadır. Sözlüklerde geçen diğer anlamlar, ilçe merkezinde ve köylerinde kullanılmamaktadır. Kelimeye bu yönüyle bakılırsa kelimenin anlam dairesinin epey daraldığı söylenebilir. Ayrıca bugün hem Standart Türkçede hem de Elmalı ağzında çiftçilikle, ziraatla uğraşan bir kimsenin *geçimi kolay, kazancı bol olur* anlamında "sabanın kulpuna yapışan el aç kalmaz" şeklinde bir deyim vardır.

Bu tarım aleti, Türk dilinden Rusça, Bulgarca, Makedonca ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Sabanın Parçaları/Bölümleri:** Eldeki kaynaklar Orta Avrupa'da ilk sabanın VI. yüzyılda kullanıldığını göstermektedir. Zamanla sabanlar gelişmiş daha derin kazan, toprağı tersine çeviren büyük sabanlar yapılmıştır. Son yüzyılda da sabanlar traktörlerle kolaylıkla çekilmeye başlanmıştır. Sabanın parçaları şöyledir: *Saban burnu;* sabanın uç kısmında bulunan demirin keskin ucudur. *Saban kayışı;* sabanı boyunduruğa bağlayan kayıştır. *Saban oku;* kayışla boyunduruğa bağlanan uzun ve üzerinde de delikler bulunan kısımdır. *Saban demiri;* toprağa giren sabanın uç kısmında bulunan üçgen şeklindeki demirdir. DLT'de saban demirine, "bukursı" (DLT, 2009) veya "tış" (DLT, 2009; Ögel, 1991) denir. *Saban kulağı;* toprağı alt üst eden kısımdır ya da sabanın toprağa giren kısmının iki yanında bulunan ve toprağı yollara dökmeye yarayan parça, kulak (Türkçe Sözlük, 2011). *Saban zıvanası (~halkası);* boyunduruğun saban okuna bağlanmasını sağlayan halkadır. *Saban ökçesi;* saban demirinin hemen arkasında bulunan ve toprağın iki yana açılmasını sağlayan kısımdır. *Saban tarağı;*saban kütüğüyle okunun birbirine bağlanmasını sağlayan ağaç parçasıdır (Ögel, 1991).

**Sulama araçları:** İlçede tespit edilen sulama araçları şöyledir:

**Arık/Ark (< *ārık):**Su yolu demektir. Derleme Sözlüğü'nde *(arık/arh/arıg/arığ/aruk)* biçimlerinde Hayati *Erbaa-Tokat Taşburun, *Iğdır-Kars-Muş-Bitlis*Erciş-Van-Urfa; Burdur, Kayalıpmar *Yıldızeli-Sivas, Gürün-Sivas'ta (Derleme Sözlüğü, 2009) da kullanılmaktadır.

Ziya Gökalp, *Türk Medeniyeti Tarihi* (Gökalp, 1926) kitabında İslamiyet'ten önce Türklerin *buğday, arpa, pirinç*(~tuturkan (DLT, 1999)), *darı, mısır* gibi tarım ürünlerini ektiklerini elma, dut gibi fidanları yetiştirdiklerini belirttikten sonra arazilerini sulamak için de arklar açtıklarından söz etmiştir (Eren, 1979).

Clauson sözlüğünde kelimenin kökeni hakkında herhangi bir bilgi vermez. Sadece "sulama kanalı" açıklamasını yapar (Clauson, 1972). Radloff sözlüğünde, *ark(Osmanlı)*kelimesi için "su hendeği, su yolu" bilgisini vermiştir (Radloff, 1893). Ayrıca Radloff'a göre kelime, *ayırmak, ayrılmak* anlamlarında kullanılan "ayrık" kelimesinden gelir (Radloff, 1893). Eren, sözlüğünde "içinden su akıtmak için torağı kazarak yapılan açık oluk, kanal" anlamını kaydetmiştir. Ağızlarda *arık* olarak da geçen kelimenin yerel olarak *hark* biçiminin de olduğunu belirtmiştir. Hark biçimindeki sızıcı #h ünsüzü ise ön türemedir (Eren, 1999). Eski Türkçede *arık/arıg* "ark, çay, çay kenarı" olarak kayıtlıdır (Caferoğlu, 2011; Orkun, 1994; Gülensoy,2007). Sevortyan sözlüğünde, lehçelerin çoğunda var olduğunu belirttikten sonra *arık* kelimesinin anlamlarını şöyle vermiştir: 1) Türkiye Türkçesi ve ağızlarında "sulama kanalı" anlamındadır. Özbek, Tuva, Başkurt, Uygur

Türkçelerinde, Kâşgarlı, Malov ve Brockelmann'ın çalışmalarında "kanal"; Kazan Tatar Türklerinde "değirmenin yanındaki su indirme borusu" anlamında kayıtlıdır. 2) "İçinde su olan hendek" 3) Tatar Türkçesinde "oluk", Özbek Türkçesinde "tarım için çizik" anlamında kullanılır. 3) Drevnetyurkisy Slovar'da Zajaskowski (~Zayonçkovskiy), Brockelmann, Ettuhufetü'z-Zekiyye, Borovkov'da "nehir" 4) Türkiye Türkçesi ağızlarında "küçük nehir ve akım", Budagov'da "küçük nehir", Tofa-Karagas, Hakas, Yakut Türklerinde "orman", 5) Koybal ve Yakut Türklerinde "ada (göl, nehir ya da deniz)", Yakut Türklerinde "orman adası" anlamında kullanılmaktadır. Sevotyan'a göre kelimenin temel anlamı, "akan su" demektir. Kelimenin kökeni *ar-* "akmak, sinmek" anlamından türemiştir. *Arık* ve *Irmak* kelimeleri homojendir. Çünkü iki kelimenin de temel anlamı birbiriyle örtüşmektedir (Sevotyan, 1974). -k eki, fiil sonucunu bildiren adlar ve nitelikler türetir (Gabain, 2000; Erdal, 1991; Taş, 2009).

Bu kelime, Türk dilinden Farsça, Rusça, Ermenice, Macarca, Rumence, Bulgarca ve Sırpçaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Böğet/Büğet/Büvet:** Suyun önüne set çekmek veya yolu kapamak için yapılan bent'e denir. Elmalı merkez ve köylerinde suyun önüne set çekmek için "böğemek" kelimesi de kullanılır. Böğemek, Kırgız Türklerinde *bögömek* (Yudahin, 1998); Tatar Türklerinde ise *böyemek* şeklinde ve aynı anlamda kullanılır (Ögel, 1991). Derleme Sözlüğü'nde kelimenin *böğenti, bölet, böne, böŋet, bövet, böyet, buğenti, büğet, bügenti, büğek, büğenti, büğet, bünet, büvet, büyet* gibi şekillerde "su birikintisi, taştan veya balçıktan yapılan ve içinde su biriktirilen havuz" anlamlarında kullanıldığı kayıtlıdır (Derleme Sözlüğü, 2009).

Kelimenin kökeni konusunda Gülensoy'un bir görüşü vardır: Böğet,*böge-/büge-* kelimesine + *-(i)t* ekinin eklenmesi sonucunda oluşmuştur (Gülensoy, 2007).

**Kanal:** Bazı bölgeleri sulamak ya da kurutmak amacıyla insan eliyle açılmış su yoluna denir. Kelime, Fransızca *canal* kelimesinden Türkçeye geçmiştir. Eski Türkçede *kadhag* "kanal veya su hendeği" anlamında kullanılır (Ögel, 1991).

Bu kelime, Türk dilinden Arapça ve Arnavutçaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Oluk:** Türkçe Sözlükte"bir şeyin akmasına yarayan üst yanı açık boru, *değirmen oluğu*" anlamı yanında1) "Yağmur sularını damların kenarlarına toplayıp akıtan yatay konumlu, genellikle çinko boru 2) Bir şeyin üzerinde oyulmuş yol" anlamlarında da kayıtlıdır (Türkçe Sözlük, 2011). Gül, çalışmasında *oluk* kelimesini değirmende de kullanılan bir alet olduğu için tarım terimi olarak değerlendirmiştir (Gül, 2004). Oluk, Elmalı ilçesinde de değirmende kullanılan aletlerden biridir.

Sevortyan sözlüğünde Türkçe bir türev olduğunu dile getirdikten sonra kelimeyi şöyle vermiştir: Türkiye Türkçesinde "oluk, çizik", Kırım-Tatar, Karay, Nogay, Tatar, Başkurt, Çuvaş Türklerinde "oluk, küçük oluk", Türkiye Türkçesi ağızlarında "güğüm ya da herhangi bir su kabının burun kısmı", Türkiye Türkçesi ağızlarında "ahşaptan yapılan çatı oluğu", Türkiye Türkçesi ağızlarında "hayvanlara su vermek için su götüren boru", Türkiye Türkçesi ağızlarında "değirmendeki oluk". Gagauz Türklerinde "suyun akmasını sağlayan boru" anlamında kullanılır. Türkiye Türkçesi ağızlarında "oyulmuş ağaç", Uygurlarda "köpeğin yemliği", Kazan Tatar Türklerinde "at besleme leğeni", Gagauz Türklerinde "domuz besleme leğeni" 3) Türkiye Türkçesi ağızlarında "kanal", Ebu Hayyam'da "suyun hızlı aktığı yer", Türkiye Türkçesi ağızlarında "suyun az aktığı yer", Türkiye Türkçesi ağızlarında "su kaynağı, nehir, suyun akış yönü", 4) Türkiye Türkçesi ağızlarında "cinsel organ", 5) Veteriner aleti,

6)Gagauz Türklerinde "tavuk yuvası olarak ahır tavanına asılmış çuval" anlamlarında kullanılır. Oluk kelimesinin anlamlarının büyük bir kısmı "oyulmuş ağaç" ile ilgilidir. Kelime, "oyulmuş ağaç, leğen" anlamındadır. O yüzden *olun* kelimesiyle karşılaştırılabilir. Yani; *ağacın gövdesi* demektir. Caferoğlu'nun *olur* kelimesi yine aynı anlamdadır. Sevortyan ayrıca Eski Türkçe *yul (> yulak > yulat)* "çay, göl" kelimesiyle oluk arasındaki bağlantının karışık olduğunu ifade etmiştir (Sevortyan, 1974). Eren (1999) ise sözlüğünde kelimenin kökeni hakkında "bilmiyoruz" açıklamasını yapmıştır. Gülensoy'a göre kelimenin kökeni, "yerdeki oyukluk, çukurluk" anlamındaki *oy* kelimesine, *+luk* ekinin eklenmesi sonucunda oluşmuştur (Eren, 2007).

Bu kelime, Türk dilinden Farsça, Orduca, Ermenice, Macarca, Rumence, Bulgarca, Sırpça, Arnavutça, Makedonca, Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**B) Biçme, Hasat ve Değirmencilik Araçları:** Biçme, hasat ve değirmencilik araçları şöyledir:

**Algı/Algı Bıçağı:** Haşhaş kozasını çizip akan sütü almaya yarayan alete denir. Haşhaştan alınan afyon sütüne de "algı" denir. Algı, Dinar köyleri, İshaklı *Bolvadin, Hocalar *Sandıklı, Bedeş-Afyon Karahisar*Keçiborlu köyleri, Uluğbey, Yassıviran, *Senirkent, İnesara, İleydağı, *Uluborlu, İğdecik-Isparta*Yeşilova köyleri, Ürkütlü *Bucak, *Tefenni, Gökçeyaka, -BurdurİsabeyÇal-Denizli Beş karış *Altıntaş, -Kütahya-Çankırı'da (Derleme Sözlüğü, 2009) da kullanılmaktadır.

Kelime, *al-* fiiline *-gı* ekinin eklenmesiyle türetilmiş bir alet ismidir. -GI eki, geçişli fiillerin nesnesine, geçişsiz fiillerin de öznesine işaret eden isimler ve sıfatlar türetir (Erdal, 1991; Taş, 2009).

**Anadut/Anadat:** Türkçe Sözlükte kelime, ekin ve ot demetlerini arabaya yüklemeye veya harmanı aktarmaya yarayan uzun saplı, üç dişli, ahşap araç(Türkçe Sözlükte, 2011) olarak tanımlanmıştır. Bu aletin yabadan farkı, dişlerinin bir sıra üstünde değil de kuş pençesi gibi olmasıdır. Elmalı ilçe halkından edindiğimiz bilgiye göre anadat, genelde "elma ağacından" yapılmaktadır.

Türkiye Türkçesi ağızlarında *anadut* veyahut *anadat* tarım aleti yanında "yaba", "dirgen" adı da kullanılır (Eren, 1999; Derleme Sözlüğü,2009). Derleme Sözlüğü'nde kelime, *anadad, anadot, anaduz, ananat, anat, anatut, anavut, anazıt, anazot, anazut, andat, andut, anduz, anenet, anıdot, anlat, annad, annadut, annanat, annat* biçimlerinde (Derleme Sözlüğü, 2009) de kullanılmaktadır.

G. Tarıman Canikoğlu, kelimenin kökenini, *anadut < ana+dut* biçiminde "temel" anlamına gelen *ana* ismi ile *tut-* fiilinin bir araya gelmesinden meydana gelen birleşik bir kelime olduğunu ifade etmiştir[3]. Yalnız Türkçe Sözlükte kelimenin *Rumca*dan alıntılandığı (Türkçe Sözlük, 2011) bilgisi kayıtlıdır. Bu kelimenin kökeni konusunda, köken bilgisi yazarlarının sözlüklerinde herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

**Balta:** Türkçe Sözlükte kelime, ağacı kesme, yarma, yontma vb. işlerde kullanılan ağaç saplı, demir araca denir (Türkçe Sözlük, 2011). Başlangıçta daha çok "savaş baltası" olarak kullanıldığı göze çarpıyor (Eren, 1999). Kelime, Eski Türkçede *baltu* ve Orta Türkçede *baldu* olarak kayıtlıdır (Drevnetyurskiy Slovar,1969; Clauson,

[3] Bu bilgi, www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=46&Sayfa=114 sitesinden alınmıştır (erişim tarihi: 25.04.2018).

1972; Gülensoy, 2007; Eren, 1999). Doerfer "balta" biçiminin Türkçeye Moğolcadan geçtiğini düşünmektedir ve Doerfer'e göre Türkçe "balta" biçiminin Moğol çağından başlayarak ortaya çıkması buna güzel bir tanıktır (Eren, 1999; Yıldırım-Çiftçi, 2012). Derleme Sözlüğü'nde kelime, *baltacık demiri, baltacuk, baltancık, baltancuk* biçimlerinde 1) Değirmen taşının ortasında bulunan ve onu döndüren demir, haç şeklinde aygıt 2) Hacamat neşteri (Derleme Sözlüğü, 2009) anlamlarında kayıtlıdır.

Bu alet, Türk dilinden Arapça, Farsça, Rusça, Ermenice, Macarca, Rumence, Bulgarca, Çekçe, Sırpça, İtalyanca, Arnavutça, Makedonca ve Yunancaya (Karaağaç, 2008)geçmiştir.

**Bıçkı:** Tahta ya da ağaç biçmekte kullanılan, karşılıklı iki sapı olan ve iki kişi tarafından kullanılan büyük testere ya da bağ budamaya yarayan dişli bıçağa denir. İlçe merkez ve köylerinde, bıçkıya "testere" de denmektedir.

Eski Uygur Türkçesi metinlerinde *bıçmak* kelimesi, "biçmek"ve "kesmek" anlamlarında kullanılmıştır (Ögel, 1991). Eski Türkçede kelime, *bıçġu* > *bıçkı* "bıçak, bıçkı" olarak geçer (Gabain, 2000; Caferoğlu, 2011; Gülensoy, 2007). Sevortyan sözlüğünde *bıç-* + *-kı* (alet anlamındaki *f.i.y.e.)* şeklinde türemiş kelimenin ilk anlamını, *bıçak* olarak kaydetmiştir. Genel anlamı ise *testere*'dir. Alman Türkolog Brockelmann'a göre kelime, "balta" anlamındadır. Sevortyan'a göre bu anlam, muhtemelen eski *biç-* fiilinin anlamlarından birini kanıtlamaktadır (Sevortyan, 1978). -GI eki, geçişli fiillerin nesnesine, geçişsiz fiillerin de öznesine işaret eden isimler ve sıfatlar türetir (Erdal, 1991; Taş, 2009).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Arapça, Ermenice, Macarca, Rumence, Bulgarca, Sırpça ve Arnavutça ve Makedoncaya (Karaağaç, 2008)geçmiştir.

**Boksak (< bok+sak):** Döven sürerken hayvanların dışkılarını almak için kuyruk altına bağlanan, çubuktan örme kaba denir. Derleme Sözlüğü'nde bu kelimenin *boklangeç / boklağı / boksalak / boksalık* biçimleri (Derleme Sözlüğü, 2009; Gülensoy, 2007) de vardır.

Kelime, *bok* ismine *+sak* ekinin eklenmesiyle türemiştir. +sAk eki, Kutadgu Bilig'de "merhametli, şefkatli, sadakatli" anlamlarında kullanılan *bağırsak* ve "dul kadın" anlamına gelen *tulsak* kelimelerinde tespit edilmiştir (Taş, 2009).

**Boyunduruk (< bōyun+duruk):** Sabana ya da kağnıya, arabaya koşulan öküzlerin, mandaların birlikte yürümelerini sağlamak için boyunlarına geçirilen bir tür ağaç çembere denir (Türkçe Sözlük, 2011). Derleme Sözlüğü'nde kelimenin *boyundirek / boyundurluk / boyunsha / boyuntrik* (Derleme Sözlüğü, 2009) biçimleri de vardır.

Eski Türkçede kelime *boyunduruk, boyuntruk* biçimlerinde "boyunduruk" anlamıyla geçer(Gabain, 2000; Caferoğlu, 2011). Clauson (1972) sözlüğünde, "çiftçilerin ekim yapacakları zaman iki hayvanı birbirine bağlamak için kullandıkları ağaç alete" anlamında kaydetmiştir. Sevortyan sözlüğünde kelimeyi, *boyuntırık* ve *moyturuk* şeklinde iki maddede vermiştir. Bütün kaynaklarda 1) Toprağı işlerken atın boynuna takılan ağaç çembere denir. Hamut ve boyun kemeri, 2) Kölelik, eziyet, sıkıntı (metaforik) 3) A. von Gabain'de boyun ve ense anlamındadır. 4) Türkiye Türkçesinde pencere ya da kapı kirişi demektir. Türkiye Türkçesi ağızlarında maden ocaklarındaki yatay kirişlere denir. *Moyturık*'ın anlamları 1) Yaka (Altay ağızlarında Hakas, Koybol, Soyot, Sibirya Tatar Türklerinde), 2) Yakut Türklerinde kürklü atkı, kürkten yapılmış kravat anlamındadır. Sevortyan'a göre her iki maddenin anlamları da *homojendir.* Çünkü hepsi de hayvan ya da insan boynunu

çevreleyen eşya ile ilgilidir. Sadece *Boyuntırık* kelimesinde metaforik anlamlar vardır. Her iki biçim de farklı tabanlardan türemiştir; ama aynı eki almışlardır:-*turuk* ya da *–turak* (Sevortyan, 1978). Marcel Erdal, *+dUrXk* eki için "temel olarak insan ve hayvanların belirli kısımlarıyla bağlantılı olan nesneler için isimler oluşturur" açıklamasını yaptıktan sonra *+dUrXk*'un erken bir dönemde +dUk olduğunu ifade etmiştir (Erdal, 1991). Eren, kelimenin eski çağlardan başlayarak kullanıldığını, Orta Türkçede "boyunduruk" olarak geçtiğini, Eski Kıpçak Türkçesinde *boyunduruk* biçiminde göze çarptığını ifade ettikten sonra kökenini şöyle vermiştir: <*boyun* + *-duruk* eki. Ek, eski ve yeni diyalektlerde yaygın olarak geçer (Eren, 1999). Gülensoy, köken bilgisi sözlüğünde şu köken açıklamasını vermiştir: Orta Türkçe *boyunduruk* (DLT, 1999) Eski Kıpçak Türkçesinde *boyunduruk* < *bōyun* + *duruk* (Gülensoy, 2007).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Ermenice, Bulgarca, Makedonca ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

Kelime, günümüz Türkiye Türkçesinde *boyunduruk altına girmek*"başkasının baskısı altına girmek", *boyunduruğu atmak* "güreşte hasmın başını koltuk altına alıp boynuna kol dolamak", *boyunduruğa vurmak* "baskı altına almak", *boyundurukla sergilemek* "bazı şeyleri göstermek, tanıtmak veya satmak amacıyla herhangi bir biçimde, herkesin görebileceği bir yere yerleştirmek, teşhir etmek" gibi anlam dairesini metaforik yollarla epey genişletmiştir.

**Boyunduruk Bağı:** Türkçe Sözlükte kağnılarda kolu ve sabanlarda oku boyunduruğa bağlayan kayışa denir (Türkçe Sözlük, 2011). Elmalı ilçe merkez ve köylerinde de aynı anlamda kullanılır.

**Dartı:** Harmanda sapları indirmeye, yaymaya yarayan ucu çatallı uzun ağaç, dirgene denir. Aynı alet ismi, Tefenni-Burdur'da (Derleme Sözlüğü, 2009) da kullanılmaktadır.

Kelime, *dart-* (<**tar-* "dağıtmak, yaymak, ayırmak" (Gülensoy, 2007)) kelimesine *-ı* ekinin eklenmesiyle türemiştir. -I eki, geçişli fiillerin nesnesine, geçişsiz fillerin de öznesine işaret eden isimler ve sıfatlar türetir (Erdal, 1991; Taş, 2009).

**Değirmen (<< tegirmen):** Buğday, kahve, susam gibi tane durumundaki şeyleri öğüten araç ya da aygıta denir. Değirmen taşları (ezme taşı), çok eskidenberi Türk toplulukları tarafından bilinmekte ve kullanılmaktaydı. Değirmen taşlarının yeni bir örneği de Göktürklere ait Kuray kurganlarında meydana çıkarılmıştır. Kırgız Türklerinin de pirinç ve buğday gibi hububatları öğüttükleri değirmenleri vardı[4]. Tarihçi D. W. Eberhard da *Çin'in Şimal Komşuları* çalışmasında Kırgızların Kem ve Yenisey ırmakları kıyılarında yaşadığını ve bunların arpa ekip el değirmenlerinde öğüttüğünü yazmıştır (Eberhard, 1942).

Eski Türkçede var olan kelimelerden biridir (Gabain, 2000; Drevnetyuskiy Slovar, 1969; Caferoğlu, 2011). Kelimenin kökeni konusunda iki temel görüş vardır: Clauson (1972) ve Gabain'e (2000) göre kelime, *tegir-* "çevirmek, döndürmek" fiilinden gelmektedir. Reşid Rahmeti Arat'a göre *Tanrı (<< Tengri)* kelimesinin kökeni ile *değirmen* kelimesinin kökeni aynıdır: Kelime, *tengir-* > *tegir-* > *değir-* "çevirmek"ten geliyor. Mehmet Özmen'e göre kelime, *tek-* "dönmek" fiilinden türemiştir: *tek-i-r-men* > *tegirmen* > *değirmen* (Özmen, 1993). Bu görüşe Gülensoy

[4] Bu bilgi, https: // www. tarih tarih. com/?Syf=26&Syz=364627 sitesinden alınmıştır (Erişim tarihi: 01.04.2018).

(2007) da katılır.Özmen, ayrıca *tegir-* fiilinin kökü olan *teg-* fiilinin "değmek" anlamından dolayı tegirmen, *tegir- (*teg-)* fiilinden türemiş olamayacağını söylemektedir (1993). Sevortyan, sözlüğünde kelimenin anlamlarını şöyle vermiştir: 1) Bütün kaynaklarda değirmen anlamındadır. Gagauz Türkçesinde su ve rüzgar değirmeni 2) Değirmen taşı, 3) Değirmen tekerleği, 4) İzdiham, kalabalık (metaforik). Değirmen ve buna benzer kelimeler *-mAn* ekiyle türemiş kelimelerdir. Bu ek, *tAş* ve *ki* eki gibi bir ektir. Yalnız kalınlık-incelik uyumuna uymaz. Yani ek, hep incedir. Bu ekin kapalı/dar ünlülü biçimi Altay Türkçesi ağzında *terbin;* Tatar Türkçesi ağızlarında *tirmin* şeklindendir. Bunlar bilimsel kaynaklarda geçmemektedir. Bilimsel açıklaması da yoktur. Ramstedt'in de belirttiği gibi değirmen kelimesinin kökeni, *tegir-* "evirmek, çevirmek" fiilinden türemiştir. Böylece, türediği köken şu biçimlerdedir: *tegir- ~ *tegür- ~ *teger-.* Bu etimoloji genel bilindik bir etimolojidir. Bu konuda Brockelmann ve Räsänen de yazmıştır. Räsänen'in *-mAn* ekiyle türetilmiş alet adları konulu bir çalışması vardır. Yoki'ye göre bu köken Moğolcada da vardır. Ancak Moğolcaya Türkçeden geçmiştir. Bu görüşe, Altayist N. Poppe de katılır (Sevortyan, 1980). Erdal, *tägirmän* "döner değirmen" açıklamasını yaptıktan sonra kelimenin kökeni içinde *tägrä* "etrafında, çevresinde" ve *tägriglä-* kelimelerine yer vermiştir (Erdal, 1991).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Farsça, Ermenice, Macarca, Bulgarca, Sırpça ve Arnavutçaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

Elmalı ilçesine bağlı Çaybaşı köyünün bir diğer adı da *Değirmenköy*'dür. Köy, bu adını bugün kullanılmayan fakat hâlâ varlığını sürdüren tarihî bir "değirmen"den almıştır (Atmaca, 2018).

**Dırmık (< tırmık):** Kabartılmış toprağın taşını, çöpünü ayıklamak için kullanılan seyrek dişli, tarak biçiminde araç ya da ekin tarlasında, harman yerinde ekin ve sapları toplamakta kullanılan çatal ağızlı araca denir. Kullanım yerleri ve amaçlarına göre tırmıklar da *sabit dişli tırmık, diskli tırmık, çok bataryalı tırmık, büküк dişli tırmık, eğik dişli tırmık, yırtıcı dişli, zikzak tırmık* vb. çeşitleri vardır (Mutaf, 1984; Yavuzcan ve diğerleri, 1987).Derleme Sözlüğü'nde (2009) kelimenin *dırmıh / dırmıh / dırtmık / dıtmıh / dıtmık* biçimleri de kayıtlıdır.

*Tırmık,* Eski ve Orta Türkçede "tarmak" biçimindedir (Gülensoy, 2007). Sevotyan sözlüğünde *dırma-/dırmala-/dırna-* kelimelerine yer vermiştir. *tır-* fiilinden *-mak/-mık* eki ya da *tırma-* fiilinden *-k* ekiyle türemiş ve alet araç anlamında isimler vardır. Türkiye Türkçesi ağızlarında *dırmık /dırmıh /dırtmık* (Sevortyan, 1980) biçimleri de vardır.

Bu tarım aleti, Türk dilinden Bulgarcaya geçmiştir (Karaağaç, 2008).

**Dibek:** Taştan ya da ağaçtan yapılmış, genellikle tahılın kabuğunu ayıklamada, tahıl ve benzeri şeyleri ezmede yararlanılan büyük havana denir.

Kelimenin Türkçe *döğ- (< tög-)* "ezmek" kökünden geldiği anlaşılıyor: *döğ- (> döv-)* + *-(e)k* > **dövek* > *düvek (< dübek)* > *divek* > *dibek* (Eren, 2009; Gülensoy, 2007). Ayrıca ilçede yapılan derleme ve soruşturmalarda *dibeğe* "soku" adı verildiği de tespit edilmiştir.

Bu tarım aleti, Türk dilinden Arapça, Rumence, Ermenice, Bulgarca, Sırpça, Arnavutça ve Makedoncaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Dirgen /Diğren**: Harmanda sapları yaymaya yarayan demir ya da tahtadan yapılmış ucu çatallı tarım aygıtıdır.

Türkçe Sözlükte (2011) kelimenin *Rumcadan* alıntılandığı bilgisi kayıtlıdır. Ancak kelime, Türk dilinin vokabülerine aittir. Yani Türkçe *dirgen,* göçüşmeli bir biçimdir: *diğren* > *dirgen* (Eren, 1999). Gülensoy (2007), kelimenin kökenini *ter-* "dermek, toplamak" +*gen* (*sergen* < *ser-gen* gibi) olarak vermiştir. Kelime, "bir araya toplamak" fiilinden, fiilden isim yapan ek olan -gan/-gen'in eklenmesiyle oluşmuştur. Bazen metatez geçirerek *dirgen/diğren* olabilir. İç sesteki ötümlü-patlayıcı /g/ sesi sızıcılaşarak /ğ/ olmuştur. Tietze (2002), kelimenin kökeni için R. Dankoff ve Meninski'nin görüşünü < *Yunanca Oikráni (di-* "iki" *ve kran* "baş"*)* vermiştir. Kelime, Türk dilinin söz varlığına ait kelimelerden biridir. Tarım ve hayvancılığı kendine meslek edinen bir milletin tarım aletleri için kendi dağarcığındaki kök fiil veya isimlerden muhakkak bir kelime türetmesi olasıdır. Kuvvetle muhtemel kelimenin kökü, *tVr-* (Turan, 2004) "(hububatı, samanı vs.) dermek, toplamak, bir araya getirmek" kök fiilinden gelmiş olmalıdır.

Bu tarım aleti, Türk dilinden Farsça, Ermenice, Bulgarca, Sırpça ve Arnavutçaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Düven / Döven (<< dögen):** Harmanda ekinlerin sapı ve tanelerini ayırmak için kullanılan, önüne koşulan hayvanlarla çekilen, alt yüzünde keskin çakmak taşları dikine çakılı bulunan kızak biçiminde aracın adına (Türkçe Sözlük, 2011) denir.

Kültepe kazılarında Eski Anadolu'da dövenin tasvir edildiğine dair herhangi bir arkeolojik kazı bulunmamıştır; ancak bir metinde döven tarım aletinin altına çakılan "kesici çakmak taşı" anlamına gelen *surrum* kelimesi tespit edilmiştir (Öz 2014).

Elmalı ilçe halkından edindiğimiz bilgiye göre çok eskiden yani makineli patoza geçişten önce, harman almak yani buğdayı başağından çıkartmak ve saman yapmak için kullanılan dövenler genellikle "çam ağacından" yapılırmış. Altında kanalcıklar açılarak, içine çakılmış kesici çakmak taşları varmış. Her yeni hasat zamanı çarşıdan alınarak, döven tarım aletinin altındaki eksik olan "kesici çakmak taşları veya döven taşı" tamamlanır veya yenilenirmiş.

Clauson'da (1972) kelime, **tögen, tög-* "döğmek, ezmek" olarak kayıtlıdır. Sevortyan (1980) kelimeyi *döv-* maddesinde vermiştir. Türkiye Türkçesinde *döven* "patoz, dövme aleti" olarak geçer. Ruslar ve bazı Moğollar da döven ve harman için *tok, tog* gibi kelimeleri kullanırlar ki, bu kelimeler Türk dilinden Rusçaya ve Moğolcaya geçmiştir (Ögel, 1991).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Farsça, Ermenice ve Bulgarcaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Ekin Arabası ve Boyunduruk**: Tarımın en yoğun yapıldığı yıllarda tarlalarda biçilmiş ve deste yapılmış buğday hasatı ekin arabasına yüklenerek harman yerine getirilirdi. Ekin arabasına dayalı duran ve boyunduruk denilen koşum aletine, bir çift öküz veya manda koşulur. Ekin desteleri yüklenip sıkıca bağlandıktan sonra, yüklü ekin arabası, boyunduruğa koşulmuş hayvanlarla yol boyu çekilerek harman yerine getirilirdi[5].

[5] Bu bilgi, http://teknolojicifligi.blogcu.com/eski-tarim-aletleri/7751116 alınmıştır (Erişim tarihi: 29.05. 2018).

**El Değirmeni[6]:** Bulgur çekme işi hem yorucu, hem de çok uzun zaman alan bir iştir. Ancak köylerde imece yoluyla bu zahmetli iş kısa zamanda tamamlanan bir işe dönüşmüştür. İmece, komşuların bir araya gelerek sırası ile birbirlerine yardımcı olarak bulgur çekme işidir. Bulgur çektirecek kişi, imece yapacağı kişilere önceden haber verir. Daha çok akşam yemekten sonra bulgur çekme eylemi gerçekleştirilir. Bulgur çekmek için evin en büyük odası seçilir. Odanın tabanı örtülerle/kıldan dokunmuş çullarla kaplanır. Bunlar daha çok sergide kullanılan temiz örtülerdir. Bunların üzerine kaç grupta bulgur çekilecekse, o kadar el değirmeni yerleştirilir. Bu işi genelde genç kızlar yaparlar. Kimin bulguru çekilecekse, komşu kızlarından önceden söz alınır. Daha çok akşamları bulgur çekme işine başlanır. Bazen aynı anda iki üç değirmen taşı birden dönmeye başlar ve sesi güzel olan gelinlerin ve kızların en güzel mahalli türküleri seslendirdiği ya da manileri söylediği anlardan birisi yaşanmaya başlanır. Bulgur çekecek olanlar, el değirmeninin etrafında yerlerini alırlar. Bunlar en az iki ya da üç kişidir ve daha da çok olabilir. Hazır olunca içlerinden usta olan birisi kaynamış buğdaydan oluşan bulguru değirmenin üst taşının tam ortasında bulunan delikten içeri avuç avuç bulguru ölçülü bir şekilde, düzenli aralıklarla koymaya başlar. Bu arada değirmenin üst taşı devamlı olarak çevrilmektedir (Ögel, 1991).

**Elek (<< elge-k):** Tahta ya da kimi zaman metal bir kasnak ve bu kasnağın tek tarafına gerilmiş gözenekli tel, bez vb.den oluşan, taneli ya da un gibi toz durumunda olan şeyleri yabancı maddelerden ayıklamak ya da incesini irisinden, kabasından ayırmak için kullanılan araca denir (Türkçe Sözlük, 2011).

*Ele-* kelimesinin ilk geçtiği kaynaklar Uygur tıp kitaplarıdır (Ögel, 1991). *Elge-* kelimesine Kâşgarî'de rastlıyoruz (DLT, 1999). Dede Korkut'ta kelime, "elek" olarak geçer (Ergin, 1997). Divan'da (1999) *eskü* ve *tağ*) kelimeleri de *elek çeşidi* olarak geçer (Ögel, 1991).

Drevnetyurskiy Slovar'da (1969), *elgek* kelimesi yoktur, *elgä-* fiili vardır. Radloff (1893) sözlüğünde *äläk(Kırım, Lebedin diyalekti, Koman diyalekti, Şor diyalekti, Osmanlı)*kelimesinin çeşitleri hakkında bilgi vermiştir. Sevortyan (1974) kelimeyi, *ele-* maddesinde vermiştir. Alet adı yapan *-k* ekiyle *elge- / ele- > elek* olmuştur. Bir sürü fonetik versiyonları vardır. Hepsinin temel anlamı *elek, kalbur*'dur. Bu konuyla ilgili birçok kaynak vardır. Moğolca-Türkçe arasındaki benzerlikler konulu çalışmalarda bu kelimeden çokça söz edilmiştir. Özellikle Altayist Poppe ve Ramstedt'in çalışmalarında en çok kullandığı kelimelerden biridir. Kelimedeki -k eki, fiil sonucunu bildiren adlar türetir (Gabain, 2000; Erdal, 1991; Gülensoy, 2007; Taş, 2009).

Elek kelimesinin tarihî ve çağdaş lehçelerdeki kullanımı şöyledir: Kıpçak Türkçesinde *ayman* "kalbur, elek"; *yelek/elek/ilek* "elek, kalbur"; Başkurt Türkçesinde *ilek* "elek"; Karaim Türkçesinde *elek (ölek, ölak, elak)* "elek"; Kırgız Türkçesinde *elek* "elek"; *kıl elek* "kıldan yapılan elek"; *az elek (torko elek) tel elek*; süzgü elek "süzgeç"; *çıpka elek* "süt süzmek için kullanılan küçük elek"; Özbek Türkçesinde *kepçik* "elek tarzı mutfak gereci"; Uygur Türkçesinde *elgek* "elek"; *galvir* "buğday, pirinç elemek için büyük elek"; Şor Türkçesinde *korlan elek* "büyük elek"; *şiz elek* "küçük elek" (Adzhumerova, 2013).

6 Bu bilgi https:/ /www. facebook.com/ permalink.php?story_fbid= 284003898423213&id= 275 862619237341& substory_index=0 alınmıştır (Erişim tarihi: 29.05. 2018).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Farsça, Ermenice ve Bulgarcaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Ellik:** Ekin biçerken parmakların orak ve ekinden korunması için sol ele geçirilen kayıştan ya da tahtadan yapılan parmaklığa denir (Türkçe Sözlük, 2011). Bir çeşit eldivendir. Ayrıca Elmalı ağzında tırpanın elle tutulan yerine de "ellik ya da elcek" denir.

Kelime, *el (< elig)* ismine *+lik* ekinin eklenmesiyle türemiştir (Gülensoy, 2007).*+lIk* eki, soyut ve somut isimler ve sıfatlar türetir (Gabain, 2000; Erdal, 1991; Taş, 2009).

**Eyef:** Boyundurukla saban okunun kılıç aracılığıyla birbirine tutturulmasına yarayan ağaç halkaya denir. Ya da saban, kızak, araba, pulluk ve düveni boyunduruğa bağlamak için kullanılan, uç kısımları birbiri üzerine oturmuş elips biçimindeki ağaca denir (Türkçe Sözlük, 2011).

**Falaka:** Arabayı atların çekme kayışlarına bağlamakta kullanılan tahta ya da demirden yapılmış araca denir. Aynı alet, Derleme Sözlüğünde (2009) (İlyaslı-Uşak; Ortayazı *Senirkent-Isparta; Sarıköy *Beyşehir-Konya; Yenikent, *Aksaray; *Bor-Niğde), (Yurtbeyi *Çankaya-Ankara), Kemalpaşa-İzmir)'de de kullanılmaktadır:

**Ganlı (<< kanglı):** Büyük baş hayvan koşulan iki tekerlekli arabaya denir. DLT'de (1999) *kanğlı* "kağnı arabası" olarak kayıtlıdır. Eski Türkçede *kanglı* "kağnı, araba" demektir (Caferoğlu, 2011). Harezmşah devletinin yapısını Kıpçaklar, Oğuzlar ve Kanglı Türkler (Yorulmaz, 2007) yani "Arabalı Türklerin" oluşturduğu düşünülmektedir.

Kelime, *kang* ismine *+lı* ekinin eklenmesiyle türemiştir. *+lIg* eki, "sahip olan" fonksiyonunda sıfatlar türetir (Gabain, 2000; Erdal, 1991; Taş, 2009).

**Hamut/Hamit:** Araba koşumunda atların boyunlarına geçirilen ağaç veya üstüne meşin geçirilmiş çembere denir (Türkçe Sözlük, 2011). Bu alet, tarla sürülürken at veya katır gibi hayvanlarda, çift öküzlerinde kullanılan "boyunduruk" benzeri bir alettir.

Bu tarım aleti Türk dilinden Rusça, Çekçe, Bulgarca ve Makedoncaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Havan:** İçinde bir şeyi dövüp ufalamaya yarayan tahta, taş maden veya plastikten yapılan kaba denir. Türkçede taştan veya ağaçtan yapılmış büyük havana "dibek" adı verilir. Türkçe Sözlükte (2011), kelimenin Farsça *hāven* kelimesinden geçtiği bilgisi kayıtlıdır.

Bu kelime Türk dilinden Arapça, Ermenice, Bulgarca, Sırpça, Arnavutça, Makedonca ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Heybe:** Türkçe Sözlükte (2011) kelime, at, eşek vb. binek hayvanlarının eyeri üzerine geçirilen veya omuzda taşınan, içine öteberi koymaya yarayan, kilim veya halıdan yapılmış iki gözlü torbaya denir. Kelime, Elmalı merkez ve köylerinde bahçeyi ekerken, içine tohum doldurulan kilimden dikilmiş, iki gözlü torbaya da denir. Ayrıca taşıma yapmak için, at, eşek gibi hayvanların sırtına konulur. Türkçeye Arapça '*aybe* kelimesinden geçmiştir (Türkçe Sözlük, 2011).

Bu kelime, Türk dilinden Ermenice, Bulgarca, Sırpça, Arnavutça ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Holus / Holuz:** Buğday, arpa, nohut temizlemek için kullanılan büyük, iri delikli / gözlü kalbura denir. Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde "gözleri iri kalbur" karşılığı olarak *közer* > *gözer* kelimesi kullanılmıştır (Ögel, 1991; Dilçin, 1983). Kelimenin "iri gözlü kalburdan geçirmek" anlamında *gözerlemek* ve "iri gözlü kalburdan geçirilmek" anlamında *gözerlenmek* türemişleri de vardır (Dilçin, 1983).

**İteği:** Değirmende dönen taşın üzerine bindirilen ağaç parçasına denir. Bugün bu kelime, un elerken dökülmemesi için yere serilen bez ya da şaplanmış deriden yapılan örtüye denmektedir. Ayrıca, *iteği*'nin içinde hamur saklanan ya da üzerine yufka serilen örtü ve tahıl kurutmaya yarayan örtü, kilim anlamları da vardır (Gülensoy, 2007).

Clauson'a (1972) göre *itegü* kelimesi, *-gü* eki ile yapılmış bir isim olmalıdır; ancak **ite-* köküne ait herhangi bir delil de yoktur. -GU eki, fiil adı türetir (Gabain, 2000; Taş 2009). Gülensoy (2007), kelimenin kökenini sözlüğünde şöyle vermiştir: iteği < *etek+i [ > eteğ+i > iteği] veya < it- + -egü.

**Kalbur:** Mısır, buğday, nohut, arpa gibi tahılların tozunu elemek için kullanılan bir tür elektir. Genellikle tahıl elemeye yarayan, büyükçe delikli ya da seyrek telli büyük eleğe denir (Türkçe Sözlük, 2011).

Türkçe Sözlükte (2011) kelimenin Arapça *gırbāl* kelimesinden geçtiği kayıtlıdır. Kelime, Ögel'e (1991) göre Orta Asya Türklerinin komşuları *Tacik* ve *Soğd* kültür çevrelerinden alınarak Anadolu'ya gelmiş olmalıdır. Osmanlılar Arapça *kirbāl* ve Farsça *gırbāl-i ferāhçeşm* kelimelerinin karşılığı olarak *gözer* kelimesini kullanıyorlardı (Ögel, 1991).

**Kazma:** Toprağı kazıp kaldırmak, düzeltmek gibi işlerde kullanılan ağaç saplı demir araca (Gülensoy, 2007) denir.

Sevortyan (1997) kelimeyi *kaz-* maddesinde vermiştir. *Kaz-* fiilinden -ma ekiyle türetilmiş ve eylem adı, eylemin özelliği, eylemin sonucu ve aleti anlamına gelen "kazma aleti". Bu görüşe Gülensoy da katılır (2007: 490). Azerbaycan Türkçesinde bu tarım aleti, "yeri delme burgu" anlamında kullanılır. Kazmanın ayrıca "çapa" anlamı da vardır (Sevortyan, 1997).

Bu tarım aleti Arapça, Ermenice, Rumence, Bulgarca, Sırpça, Arnavutça, Makedonca ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Kızak**: Kızak, tarım yapılan birçok arazi yamaç ve düzgün bir yolu olmayan yerde kullanılır. Hayvanlara koşulmuş araba ile birçok tarlaya gidip gelmesi mümkün değildir. Bu nedenle ekim zamanı tarlaya tohum, hayvan gübresi vs. getirmek için veya tarladan kaldırılan hasatı getirmek için kızaklar kullanılırdı.

Kelime, Türkçe **kaz- (~ kay-)* kökünden gelmektedir (Eren, 1999; Gülensoy, 2007). -GAk eki, alet ismi türetmiştir (Taş, 2009).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Arapça, Ermenice, Rusça, Macarca, Bulgarca, Arnavutça ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Kösüre:** Kesici araçları bilemeye yarayan bir çeşit taş, bileği taşına denir. Derleme Sözlüğü'nde (2009) kelimenin *kosele, kosere, kosüre, kösele (I), kösele daşı, kösele taşı, kösere (I), kösre, kösre taşı, kösröy, köstüre taşı, kösüne, kösüre taşı, küsüre* biçimlerinde kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Nodul:** Hayvanın yürüyüşünü hızlandırmak için üvendirenin ucuna çakılmış sivri demire denir. Türkiye Türkçesi ağızlarında nodul'a "modul" da denir (Eren, 1999). Türkçe Sözlükte (2011) bu kelimenin Rumcadan geçtiği bilgisi kayıtlıdır.

**Orak:** Türkçe sözlük'te kelime, ekin biçmekte kullanılan, yarım çember biçiminde yassı, ensiz ve keskin metal bıçakla, buna bağlı bir saptan oluşan ekin biçme aletidir (Türkçe Sözlük, 2011; Yavuzcan ve diğerleri, 1987). Bilhassa engebeli alanlarda, tırpanın giremediği alanlarda kullanılır. İtil Bulgarlarında çok kullanılan tarım aletlerinden biridir (Demiroğlu, 2011). Arkeolojik buluntular ve Kültepe metinlerine göre, Eski Anadolu'da kullanılan saban tarım aletinin yanında orak/lar da vardır. Kültepe kazılarında bu orakların tunçtan yapıldığı tespit edilmiştir (Öz 2014).

DLT'de (1999) orak kelimesi, "ot urdı" (=ot biçmek) kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmiş bir isim olarak kayıtlıdır. Kelime, *or-* "ot biçmek, ağaç budamak" kökünden *-ğak* eki (Taş, 2009) ile kurulmuştur; *or-* + *-ğak* > *orak* (Clauson, 1972; Eren, 1999; Gülensoy, 2007; Ögel, 1991; Yıldırım-Çiftçi, 2012). Bu ekin başındaki sızıcı /ğ/ diyalektlerin büyük bir bölümünde düşmüştür" (Eren,1999). Kelime, "hasat, ürün" anlamını da taşır (Clauson, 1972, Radloff (1893). Sevortyan (1974), sözlüğünde kelimeyi *or- ~ ora- füüline -(a)k* ekiyle türemiş alet adı "orak, hasat, hasat zamanı" anlamlarında Eski Türkçeden itibaren yaygın olarak kullanılan kelimelerden biri olarak kaydetmiştir. DLT'de (1999) *orgak* kelimesi dışında *orak* anlamında Argucada *baştar*kelimesi de vardır. Clauson (1972), sözlüğünde *baştar* hakkında pek bir bilgi vermemiştir. Baştar, *Argu* lehçesinde yaşamaktadır. Ancak Türkologlarca Argu lehçesinin devamı olduğu düşünülen Halaç Türkçesinde *baştar* kelimesi yaşamamaktadır (Gül, 2004).

Bu tarım aleti Farsça, Ermenice, Rusça, Macarca, Rumence, Bulgarca, Arnavutça ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

Orak, Elmalı halkı arasında yalnızca bir alet ismi olarak değil, ekin biçme zamanını "harman zamanı, düven zamanı, orak ayı, orak zamanı ya da orak vakti" vb. ifadelendirmelerde de kullanılmaktadır. Aynı ifade, Altay dağları ile kuzeyindeki Türk lehçelerinde de görülür (Ögel, 1991).

**Patoz/Patos:** Kaba yemleri, kültür yem bitkilerinin sap ve dallarını öğütmek veya fındığın dış kabuğunu ayırmak için kullanılan tarım makinesine denir. Elmalı merkez ve köylerinde patoz'a "harman dövme makinesi" de denmektedir. Elmalı köylerinde her hasat zamanında yoğun bir şekilde kullanılmış ve kullanımı dolayısıyla çokça tercih edilmiştir.

**Sıyırgı / Sırgı / Sıyırğı:** Harman yerinde harmanlanmış ekin, saman ve kalan artıkları toplayan üçgen ya da dörtgen biçiminde bir ağız ile uzun saptan oluşan tahta araca denir. Kelime, Türkçe Sözlükte (2011) "sıyırga" olarak geçer. Türkiye Türkçesi (2009) ağızlarında *sıyırık, sıyırku* biçimlerinde Faldaca *Mesudiye-Ordu, Merzifon-Amasya'da *harmanda sap toplamaya yarayan bir çeşit araç* anlamıyla yaşamaktadır.

Sevortyan (2004), sözlüğünde*ki* -kelimesinden çeşitli hareket adları ve alet adları türediğini ifade etmiştir). Ancak bu türemiş alet isimlerinden *sıyırgı* kelimesine yer vermemiştir.-GI eki, geçişli fiillerin nesnesine, geçişsiz fiillerin de öznesine işaret eden isimler ve sıfatlar türetir (Erdal, 1991; Taş, 2009). Gülensoy'a (2007) göre kelimenin kökeni, **sīdır-* geliyor.

**Sele:** Yayvan genişçe sepete denir. Elmalı halkı, seleyi daha çok "saman" koymak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Elmalı'nın Zümrütova köyünde (köyün eski adı *Bayat*'tır), Selanik göçmenleri yaşamaktadır. Bu Selanik göçmenleri sele'ye "köfün" demektedir (Çoban, 2012).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Farsça ve Ermeniceye (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Sırık:** Sırık, zeytin, ceviz, kestane gibi yiyeceklerin çırpılmasında kullanılmaktadır. Kelime, Eski Türkçede *sıruk* "sırık" (Gabain, 2000; Caferoğlu, 2011; Gülensoy, 2007) olarak geçer.

Gülensoy (2007) kelimenin kökenini, sī- "kırmak" kelimesine -r- +-ık eklerinin eklenmesiyle türemiş olarak vermiştir.

Bu tarım aleti, Türk dilinden Farsça, Ermenice, Macarca, Rumence, Bulgarca, Sırpça ve Yunancaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Soku (< soq- + -qu):** Taş dibeğe denir. Ayrıca ağaçtan yapılan ve dibek taşındaki tahılı dövmeye ve ezmeye yarayan tokmak şeklindeki alete denir.Elmalı ilçe ağzında soku, genellikle ikinci anlamda kullanılmaktadır. Anadolu'da büyük taş dibeklere soku yanında "zoku" ve "zokku" da deniyor (Ögel, 1991).

DLT'de (1999) *soqu* "havan" anlamında geçer. Derleme Sözlüğü'nde (2009) dibek tokmağına "dibelcek" de denir. Türkçede dibeğe "soku" adı da verilir (Eren, 1999). *soggu* kelimesinin kök fiili olan *sok-* fiilinin "dövmek, ezmek, delmek, ufaltmak, sokmak, basmak" (Caferoğlu, 2011; Eren, 1999; Ögel, 1991)anlamları kayıtlıdır. Clauson (1972), *soqu* kelimesini *soq-* kelimesinden getirmiştir. Gülensoy (2007) da Clauson'un görüşüne katılır. -I eki, geçişli fiillerin nesnesine, geçişsiz fillerin de öznesine işaret eden isimler ve sıfatlar türetir (Erdal, 1991; Taş, 2009).

**Sürge (< sür- + -ge):** Sürülmüş tarlanın keseklerini kırmaya, düzeltmeye yarayan ağaca araç **<***sü-r + -ge* (Gülensoy, 2007; Derleme Sözlüğü, 2009) denir.

Kelime, Türkçe Sözlük'te (2011) "yönetip yürütmek, sevk etmek, önüne katıp götürmek" anlamına gelen *sür-* fiiline *-ge* fiilden isim yapım eki getirilerek türemiştir. Sevortyan *sür-* "arkasını sürmek, hareket etmek" maddesinde vermiştir. -GA eki, nesne türeten fiilden isim yapan ektir (Taş, 2009). Türkiye Türkçesi ağızlarında (2004) "sürgü" vardır. Hareketin aracı ya da sonucu anlamında kullanılmıştır. Kâşgarî'de sürgü, *çigne* olarak kayıtlıdır (DLT, 1999; Clauson, 1972).

**Tara:** Bağ budamaya ya da ağaç kesmeye yarayan, eğri bir çeşit bıçağa denir. Odun keskisi, satır. Bu bıçak aynı zamanda ağaç kökünü çıkarmaya yarayan bir araçtır (Derleme Sözlüğü, 2009).

Elmalı'nın Zümrütova köyünde, Selanik göçmenleri yaşamaktadır. Bu Selanik göçmenleri, tara yerine "tırmales" demekteler (Çoban, 2012).

**Testere:** Ağaç, demir vb. şeyleri kesmeye yarayan, genellikle üçgen biçiminde dişleri olan, dar ve uzunca çelik araca(Türkçe Sözlük, 2011) denir.

Kelime, Farsça *dast + arra* kelimesinden dilimize geçmiştir. Dast+arra'daki *arra* Türkçede *ere*'ye dönüşmüştür. Buna karşılık Türkçede "bıçkı" olarak kullanılan *erre* biçiminde Farsça *ünsüz ikizleşmesi* (~gémination) olarak kalmıştır (Eren, 2009).

**Tırban:** Ekin, ot ve benzeri şeyleri biçmeye yarayan, uzun bir sapın ucuna tutturulan, çelikten yapılmış, hafifçe kıvrık, uzun, sırtı kalınca ve bombeli, keskin ağızlı bir tür oraktır. Kullanım yerine ve amacına göre *hububat tırpanı* ve *toplayıcı tırpan* olmak üzere çeşitleri vardır (Yavuzcan ve diğerleri, 1987).

Dünyada gelişen yeni teknoloji, birçok araç ve gereci günümüzde atıl durumda bırakırken, asırlık tarım araçlarımızdan *tırpan* ise hâlâ teknolojiye meydan okumaktadır. Dünyanın en eski tarım araçlarından biri olan tırpan gelişen teknoloji karşısında hâlâ güncelliğini koruyor ve Elmalı ilçesinin engebeli arazilerinde köylüler tarafından kullanılmaya devam etmektedir.

*Tırban,* İtil (~Etil) Bulgar Türklerinde çok sık görülen ve çeşitlilik arz eden tarım aletlerinden biridir (Demiroğlu, 2011). Türkçe Sözlükte (2011) kelimenin Rumcadan geçtiği kayıtlıdır. Ögel (1991) de bu tarım aletinin Rumcadan geçtiğini düşünür. Kırgız Türkleri, tırpan'a "bel orok" demekteler (Yudahin, 1998).

Bu tarım aleti, Türk dilinden Rumence, Bulgarca ve Sırpçaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Üvendire:** Zanaat terimleri sözlüğünde *öğrendire* şeklinde geçen kelime çifte koşulan öküzleri yürütmek için kullanılan, ucuna nodul çakılmış uzun değneğe denir. Türkçede "üğendire" olarak da geçer. Derleme Sözlüğü'nde (2009) bu tarım aletinin *uvendere, üvendere, üfentire, üğrendire, üngel, üngendire, ürende, ürgendere, üventere* biçimlerinde kullanıldığı da tespit edilmiştir. Kayseri'nin Talas ilçesinde "çiftçinin tarlasını sürerken, sabanın toprağa giren bölümünde toplanan çamurları temizlemek için üvendirenin, meşesin bir ucuna taktığı yassı demire" denir. Türkiye Türkçesi ağızlarında bu tarım aletinin adına "meses, mesis, messes, meşes" adı da verilir (Derleme Sözlüğü, 2009).

Türkçe Sözlükte (2011) kelimenin Rumca *üve'ndire* kelimesinden Türkçeye geçtiği belirtilmiştir. Bu görüşe Gülensoy (2007) da katılır. Yalnız kelime kuvvetle muhtemel Türkçedir ve kelimenin kökeni, *öğ- / ük-* "ufaltmak, inceltmek" kelimesinden gelmektedir. Sevortyan (1974) da sözlüğünde *üve-, üv-, ügük-* maddelerinin anlamını "ufalatmak, inceltmek özellikle Türkiye Türkçesinde zahirenin ufalanması, çekilmesi" anlamıyla vermiştir. Bu kelimeler, *ük-* ve *öğ-* fiillerinden türemişlerdir: *üğüntü* kelimesi, Türkiye Türkçesi ağızlarında "talaş" anlamında kayıtlıdır. *övük* kelimesi "değirmen taşı" anlamında kullanılır. Ayrıca Kazak ve Kırgız Türkçelerinde *üğündü/üğündi* kelimeleri var.

**Yaba:** (< Proto-Türk **jāpa (k)* ((Gül, 2004) Dövülerek savrulmaya hazırlanan ekin yığını yani tınazı savurmak için kullanılan çatal biçimindeki küreğe denir (Derleme Sözlüğü, 2009).

Yaba tarım aletinin en eski adı Kâşgari'de *adhrı* "buğday temizlemek için kullanılan aygıt; yaba" olarak kayıtlıdır (DLT, 1999: Ögel, 1991). Radloff (1900) sözlüğünde *yaba (Osmanlı)* "bir iki çatallı dirgen" olarak vermiştir. Kırgız Türkleri yaba'ya "ayrı" (Yudahin, 1998), Altay Türkleri "ayruş" demekteler (Radloff, 1893). Türkiye Türkçesi

ağızlarında *yaba* yanında *anadut* ya da *anadat* adı da (Derleme Sözlüğü, 2009) kullanılır. Diyalektlerde yaba'ya *senek* adı verilir (Eren, 1999). Ahmet Vefik Paşa sözlüğünde büyük yaba'ya "diren (< dirgen)" demiştir Ögel, 1991).

Sevortyan sözlüğünde *yaba, yep, yabak* kelimelerini vermiştir. Bu üç kelimenin de ayrı anlamları olduğunu ifade etmiştir: 1) Ağacın çatallanmış kısmı 2) Çatallanmış ağaçtan yapılan bir tür askı 3) Türkiye Türkçesi için tarım aleti, Azerbaycan Türkçesinde üç dişli mızrak, Özbek Türklerinde beş dişli mızrak, Kazak Türklerinde çöp toplama aleti, Türkiye Türkçesi ağızlarında bir çeşit ahşap kürek; ama yabaya benzeyen bir kürek. Bu kürek, zahirelerin saplarını toplamak için kullanılan bir alettir *Yep* kelimesinin tek anlamı vardır. Tatar ve Başkurtlarda "yol ayrımı" anlamında kullanılır ya da "ağacın dallarının çatallanması", Çuvaş Türklerinde de "çatallanma, ırmağın kolu" anlamı vardır. *Yabak* kelimesi, Türkmen ve Özbek Türklerinde geçer. Saman ve kuru otu karıştırmak için ahşap alete denir. Özbek Türklerinde de bu aletin beş uçlusuna denir. Esas kaynak anlam, *çatallanma/çatallaşma* demektir. Alet anlamları ise kelimelerin ikincil anlamlarıdır (Sevortyan, 1989). Eren (1999), kelimenin kökeni hakkında sözlüğünde "bilmiyoruz" açıklamasını yapmıştır. Gülensoy (2007), kelimenin kökenini, *ya-* 'yaymak'+ *-b+a* olarak vermiştir.

Bu tarım aleti, Türk dilinden Farsça ve Bulgarcaya (Karaağaç, 2008) geçmiştir.

**Yabaltı:** Yabanın büyüğüne denir. İlçe ağzında *yabaltı* kelimesi, "harmanın sonu, yelin götüremediği saman" anlamında da kullanılır. Derleme Sözlüğü'nde (2009) yabaltı'nın *yabadır, yabaaltı, yabantı, yabantı* kullanımları da vardır. Kelime <*yaba + alt+ı* (Gülensoy, 2007) şeklinde oluşmuştur.

**Sonuç ve Öneriler**

İnsanoğlu için tarım aletleri vazgeçilmez unsurlardan biridir. Tarlanın sürülmesinden ekilmesine ve biçilmesine kadar hep tarım aletleri kullanılmaktadır. Eski zamanda köylerde kullanılan tarım aletlerinin kullanımı hem fizikî güç gerektirir hem de çok büyük zaman kayıplarına yol açardı. Toprağın sürülmesi için kullanılan tahtadan yapılma *karasaban* büyük zahmet vermekle beraber, üretimin oluşmasında fizikî güç harcandığından dolayı hasattan yani ürün kaldırma işinden yeteri kadar verim alınamamaktaydı. Karasaban kırsal kesimlerdeki çiftçiler tarafından günümüzde az da olsa kullanımı devam eden tarım aletlerinin başında gelmektedir. Tarım aletleri olarak daha çok hayvan (~öküz~manda~katır) gücünden yararlanılmaktadır. Gelişen teknoloji ve yeni çıkan makineler sayesinde üretimde rahatlığın elde edilmesiyle bugün hemen hemen bütün eski köy tarım aletlerinin kullanımlarının ortadan kalktığını söyleyebiliriz. Mesela; *üvendire, düven, yaba, yabaltı, boyunduruk, hamut* vb. kelimeler günümüzde pek kullanılmamaktadır. Diğer tarım aletleri de gün geçtikçe yavaş yavaş kullanımlarını yitirmek üzeredirler. Tamamen insan gücünden arındırılmış ve makine yardımıyla toprak sürme, ekme, biçme, dövme ve ürünü topraktan kaldırma daha kolay hâle gelmiştir. Yeni tarım aletleri içerisinde gelişmiş teknolojinin sunduğu imkânlarla traktör çiftçinin vazgeçilmez tarım aletlerinin en başında gelmektedir. Traktörler sayesinde üretim daha hızlı, daha modern ve çiftçi için daha kolay bir hâl almıştır.

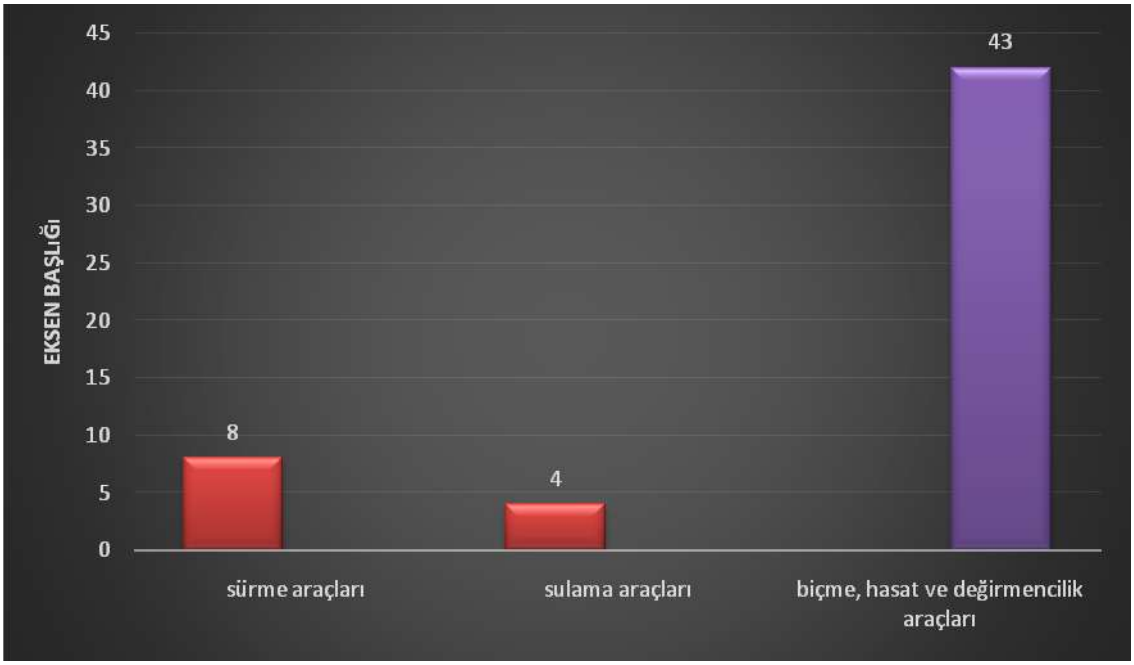
Ekilen ve üretilen tarım ürünleri Türkiye'nin hemen hemen her yerinde aynı değildir, iklime göre ürünler değişiklik gösterir. Dolayısıyla yetiştirilen tarım ürünlerine göre kullanılan tarım aletleri birbirinden farklıdır. Aletlerin farklılaşmasının bir nedeni de belki en önemlisi tarım yapılan yerin yani fizikî şekillerin/şartların özellikleridir. Elmalı, arazi açısından yarı engebeli, yarı düz

olduğu için günümüzde ekim dikim ve biçim işleri hem geleneksel hem de modern tarım aletleri ile yapılmaktadır. Tabi yukarıda da belirttiğimiz gibi teknolojik gelişmelerin neticesinde eski tarım alet isimleri yavaş yavaş kaybolmaya başlamıştır. Toplum için tarım önem arz etmesine rağmen yeni nesil tarafından bu adlar genelde pek bilinmemektedir. Bu çalışma özellikle her geçen gün kullanım sahası azalmaya/darlamaya başlayan ve unutulmayla yüz tutan *bıçkı, boyunduruk, dirgen, düven, hamut, iye, orak, saban, sürge, tara, tırpan,üvendire, yaba, yabaltı* vb. tarım alet isimleri üzerinde durulmuş ve bu kelimeler ses, şekil ve köken bilgisi yönünden incelenmiştir.

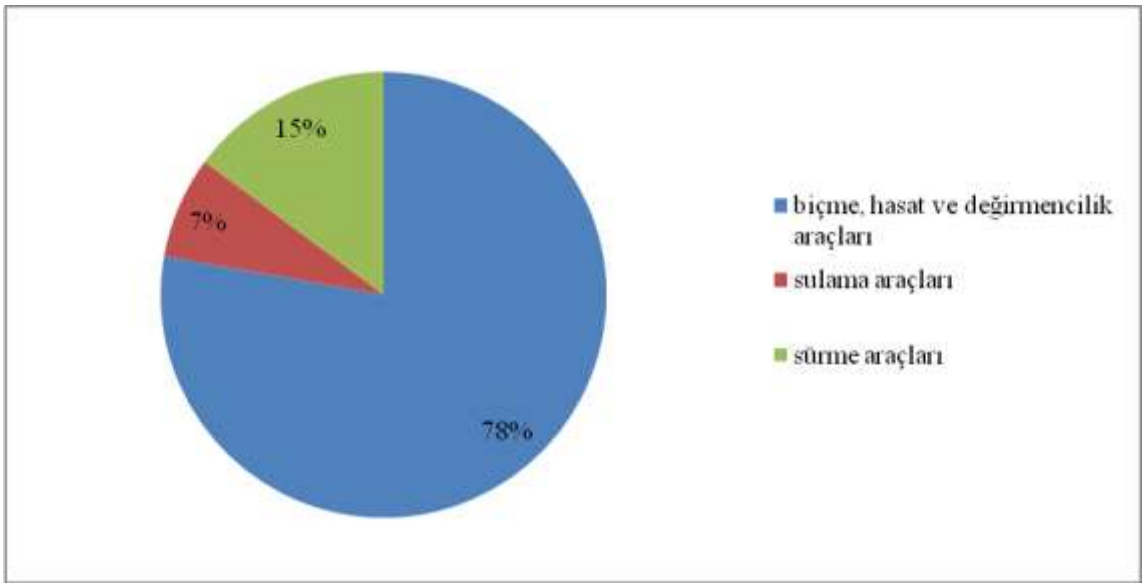
Türkçe Sözlükte (2011) belirtildiği gibi *üvendire* kelimesi Rumcadan Türkçeye geçmemiştir. Kuvvetle muhtemel kelime, Türkçedir ve kökeni, *ög- / ük-* "ufaltmak, inceltmek" kelimesinden gelmektedir. Aynı şekilde dirgen/diğren kelimesi, Türkçe Sözlükte (2011) kelimenin *Rumcadan* alıntılandığı bilgisi kayıtlıdır. Ancak kelime, Türk dilinin vokabülerine aittir ve kelimenin kökeni, *tVr-* "(hububatı, samanı vs.) dermek, toplamak, bir araya getirmek" kök fiilinden gelmiş olmalıdır.Dolayısıyla sözlük çalışmalarında kelimelerin köken bilgisi verilirken kelimelerin geçirdiği tarihi süreci çok dikkatli takip etmek gerekir, bu doğrultuda kelimenin/kelimelerin alıntılama mı yoksa verintileme mi yapıldığı da tespit edilmiş olur.

Antalya'nın Elmalı ilçesinin merkezinde ve köylerinde *sürme araçları***8**; *sulama araçları***4**; *biçme, hasat ve değirmencilik araçları***43** olmak üzere toplamda **55** adet tarım alet ismi tespit edilmiştir.

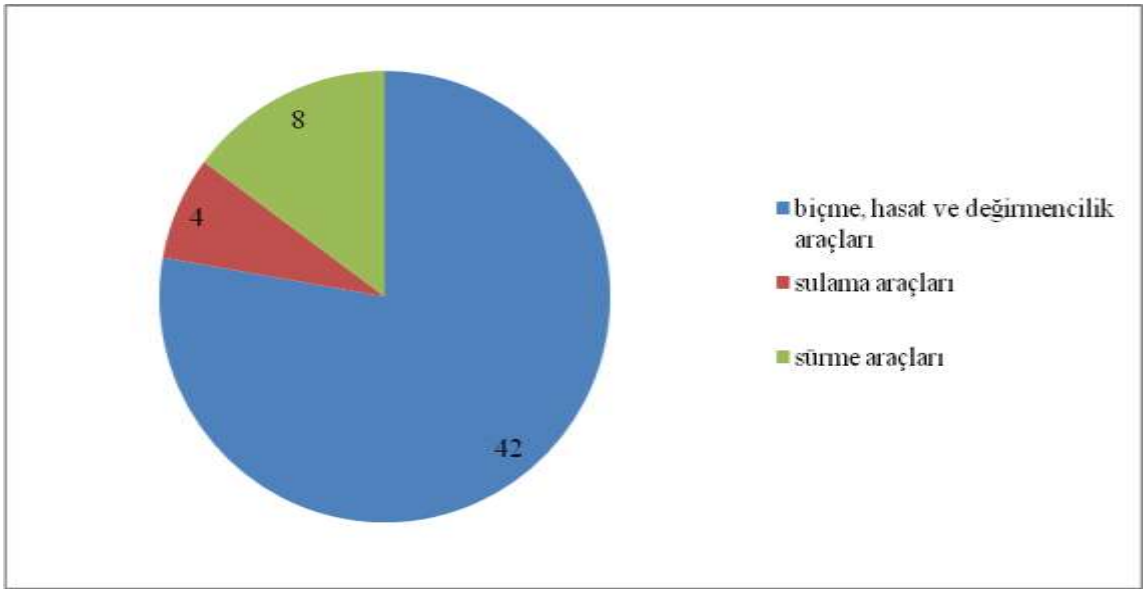
**İSTATİSTİKÎVERİLER I**



**İSTATİSTİKÎ VERİLER II**




**İSTATİSTİKÎ VERİLER III**



**İşaretler**

**(>)** **:** Gelişmenin yönü
**(<)** **:** Gelişmenin yönü
**(#)** **:** Bir sesin başında kelime başını, sonunda ise kelime sonunu gösterir.
**(~)** **:** Birbirinin yerine geçen (alternanslı) şekilleri gösterir.

**Kısaltmalar**

**Ar.** Arapça
**Bulg.** Bulgarca
**C.** Cilt
**DLT** Divanü Lûgati't-Türk
**Far.** Farsça
**Fr.** Fransızca
**İtal.** İtalyanca
**MÖ** Milattan Önce
**s.** Sayfa
**S.** Sayı

**Kaynakça**


Adzhumerova, R. (2013). *Türklerde Ev Kavramı ve İlgili Sözler*(Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Akın, E., Reşat E. (2015). Eski Çağda Tarım Aletleri.*Tarım Makinaları Bilim Dergisi (Journal of Acricultural Machinery Science).* 33-37.

Ata, A. (2014). *Nehcü'l-Ferâdîs (Dizin-Sözlük).*Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1999). *Divanü Lûgati't-Türk Dizini.*Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atmaca, E. (2016). *Eski Oğuz Türkçesinden Günümüz Türkiye Türkçesine Söz Varlığı ve Anlam Olayları.*Konya: Palet Yayınları.

Atmaca, E. (2018).Antalya'nın Elmalı İlçesinin Köy Adları Üzerine Bir İnceleme.*Uluslararası Antalya Kongresi.*1-3 Mart Antalya.

Baykara, T. (1997).Eski Türk Ziraat Hayatı Üzerine Bazı Bilgiler,*Türk Kültürü Araştırmaları.* 122-137.

Caferoğlu, A. (2011).*Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü.*Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.

Cenikoğlu, G. T. Doğruöz Kasabasında Anadut / Atkı Zanaatı.*Milli Folklor.*116-117.

Ceylan, S.,Kaybolmakta Olan Bir Kırsal Maddi Kültür Örneği: Su Değirmenleri (Ağlasun Örneği). (Bu makale, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/27042 sitesinden alınmıştır (Erişim tarihi: 25.04.2018)).

Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish.* Oxford Universty Press.

Çoban, K.E. (2012). *Elmalı ve Yöresi Ağızları,* Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Denizli.

Dankoff, R. &J. K. (1982-1985). *Mahmūd al-Kāşgārî, Compendium of the Turkic dialects (Dîwān luġāt at-turk).* Ed. and transl. with introduction and indices. P. 1-3. Harvard University.

Demçenko, N. A. (2003). Zemledelçeskiye orudiya gagauzov i bolgar yuga Bessarabii i Ukrainı v XIX pervoy polovine XX veka / XIX yy. - XX yy. ilk yarısında Besarabya ve Ukrayna'nın güneyinde Gagauz ve Bulgarların tarımsal aletleri / İstoriya i etnografiya,111-114 (Rusça ve Gagauzca).

Demiroğlu, H. (2011). İtil Bulgarlarında Tarım Aletleri.*İstem.*49-63.

*Derleme Sözlüğü* (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Dilçin, C.(1983). *Yeni Tarama Sözlüğü.*Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
Duymaz, Ş.(2008). Kentsel Gelişim ve Mimari Yapılar Üzerine Bir Çalışma Örneği: Elmalı Şehri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 205-220.
*Drevnetyurkskiy slovar.*(1969). V. M. Ndelyayev-D. M. Nasilov-E. R. Tenişev-A. M. Şçerbak, Leningrad.
Eberhard, D. W. (1942). *Çin'in Şimal Komşuları.*(N. Uluğtuğ).Ankara: Türk Tarih Kurumu.
Eren, H. (1979). Türklerde Ekinciliğin Gelişmesine Katkılar.*Türkoloji Dergisi.*1-28.
Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü.*Ankara: Akçağ Yayınevi.
Eren, H. (2004). Sapla Samanı Karıştırmak. *Türk Dili.* 656-659.
Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation: A Functional Approach to the Lexicon.* Brill Leiden: Boston.
Erol, H. A. (2008). *Eski Türkçeden Eski Anadolu Türkçesine Anlam Değişmeleri.* Ankara: TDK Yayınları.
Ergin, M.(1997). *Dede Korkut Kitabı II İndeks-Gramer.*Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
Özmen, M. (1993). Değirmen, Teker ve Tekzinmek Kelimelerinin Kökenleri Üzerine.*Journal of Turkish Studies.*147-151.
Gül, B. (2004). *Eski Türk Tarım Terimleri.* Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
Gül, B. (2009). *äk-* "ekmek" ve Türevleri Üzerine.*International Journal of CentralAsian Studies,* Volume 13. 291-316.
Gül, B. (2012). *tarı-* Fiili ve Türevleri Üzerine. *Bilig.*Sayı 61 (Bahar).99-120.
Gülensoy, T. (2007).*Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü,*Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
İnan, A. (1991). *Makaleler ve İncelemeler II.* Ankara.
İzgi, Ö. (1989). XI. Yüzyıla Kadar Orta Asya Türk Devletlerinin Çin'le Yaptığı Ticarî Münasebetler.*Tarih Enstitüsü Dergisi.* 87-106.
İzgi, Ö. (1989), *Çin Elçisi Wang Yente'nin Uygur Seyahatnâmesi.*Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
Karaağaç, G. (2008). *Türkçe Verintiler Sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
Karahan, L. (2014). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması.*Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
Koca, S., . Eski Türklerde Sosyal ve Ekonomik Hayat(Bu makale, https: // www. tarih tarih. com/?Syf=26&Syz=364627 sitesinden alınmıştır (Erişim tarihi: 01.04.2018)).
Mandaloğlu, M. (2014).Bozkır Türklerinde Ekonominin Hayvancılık ve Tarıma Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi Journal of the Human and Social Science Researches.* Cilt. 3. Sayı:1-Volume: 3. Issue: 1.
Mutaf, E.(1984). *Tarım Alet ve Makinaları.*İzmir: Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
Oğuz, M. Ö. -Köksal G.,Türkiye'de 2005 Yılında Geleneksel Tarım Aletleri,*Gazi Üniversitesi Türk Halkbilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (THBMER).* 1-89.
Orkun, H. N. (1994). *Eski Türk Yazıtları:*Ankara.Türk Dil Kurumu Yayınları.
Ögel, B. (1991). *Türk Kültür Tarihine Giriş.* C. 2. C. 4. Ankara.
Öz, E. (2014). *Kültepe Metinleri Işığında Eski Anadolu'da Tarım ve Hayvancılık.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
Radloff, W. *Opıt Slovarya Tyurkskih Nareçiy*(*Versuch eines Wörterbuches der Türk Dialekte).*S. PetersburgI. (1893),II. (1899), III. (1905), IV. (1911).
Rasonyi, L. (1988).*Tarihte Türklük.*Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
Sevortyan, E. V. ,*Etimologiçeskiy Slovar Tyurkskih Yazıkov.*Moskova.I (1974), II (1978) III (1980) IV (1989) V (1997) VI (2000).

Şeşen, R. (1985). *İslâm Coğrafyacılarına Göre Türkler ve Türk Ülkeleri.* Ankara.
Taş, İ. (2009). *Kutadgu Bilig'de Söz Yapımı.*Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
Tekin, T.(1993). *Irk Bitig (the book of Omens),* Turcologica Bd. 18, Wiesbaden: Harrassowitz.
Tietze, A. (2002). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı* Cilt: 1 A/E.Simurg Yayınları: İstanbul.
Tekin, T.(2013). *Irk Bitig.*Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
*Türkçe Sözlük* (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
*Üzbek Tilining İzohli Lugati*(1981). "Rus Tili" Naşriyeti.Maskva.
Yavuzcan, G. ve diğerleri (1987).*Resimli Teknik Sözlük, Almanca-İngilizce-FransızcaTürkçe Tarım Makinaları İçin.*Ankara.
Yıldırım, T.-Musa Ç. (2012).Dîvânü Lugâti't-Türk'te Yer Alan Alet-Eşya Adları,*Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/2 Spring. 1229-1249.
Yiğit, A. (2007).XIV-XVI. Yüzyıllarda Menteşe Livasında Değirmenler.*Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE).* Bahar Sayı 18,97-155.
Yorulmaz, O. (2007).Moğol İstilası Sonrası Kanglılar/Kanklılar.*Bilig*. Sayı 40. 195-222.
Yudahin, K. K.(1998). *Kırgız Sözlüğü.*Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

**Genel Ağ Kaynakları**

https://tr.wikipedia.org. (Erişim tarihi: 03.15.2018).
https:/ /www. facebook.com/ permalink. php?story_fbid= 284003898423213&id= 275 862619237341& substory_index=0 alınmıştır (Erişim tarihi: 29.05. 2018).
http://teknolojicifligi.blogcu.com/eski-tarim-aletleri/7751116 (Erişim tarihi: 29.05. 2018).

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Yeni Teknolojilerin Dil Becerilerinin Öğretimine Yansımaları

Erdinç ASLAN, Marmara Üniversitesi
e-mail: erdinc.aslan@marmara.edu.tr

Ertan KUŞÇU, Pamukkale Üniversitesi

e-mail: ertan_milas@hotmail.com

**Özet:** Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, dil öğretiminin bireylere kazandırmayı hedeflediği temel becerilerdir. Bu becerilerin öğretiminde geçmişten günümüze kadar farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin uygulanmasında birçok farklı araç ve gereçten yararlanılmış, teknolojinin sunduğu imkânlara başvurulmuştur. Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte özellikle bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar, öğretim ortamlarına büyük bir zenginlik ve çeşitlilik kazandırarak dil öğretimi açısından vazgeçilmez başvuru kaynağı haline gelmişlerdir. Bu çalışmada yeni teknolojilerin temel dil becerilerinin öğretimi için sunduğu olanakların neler olduğu ve bu teknolojilerin bu alana hangi katkıları yapabileceği konusu ele alınmaktadır. Buradan elde edilen bilgilerle hem yeni teknolojilerden dil becerilerinin öğretiminde daha etkin bir şekilde yararlanılmasına hem de geleceğin öğretmen adaylarının daha donanımlı ve daha nitelikli yetiştirilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır.
**Anahtar Sözcükler:** Yeni Teknolojiler, Dil Öğretimi, Dil Becerileri, Bilgisayar, Akıllı Telefon

# Reflections of New Technologies on the Teaching of Language Skills

**Abstract:** Listening, speaking, reading and writing skills are the basic skills that language teaching aims to have students acquire. Different methods and techniques have been used to teach these skills from the past to the present. Many different tools and devices have been utilized in the application of these methods and techniques, and the opportunities provided by technology have been applied. In recent years with the advent of technology, computers, tablets and smart phones have particularly become an indispensable source of language teaching, bringing enormous wealth and diversity to teaching environments. This study examines the possibilities offered by new technologies for teaching basic language skills and what contributions these technologies can make to this field. It is aimed to make use of the information obtained from this new technology more effectively in the teaching of language skills as well as contributing to the training of future prospective teachers more equipped and more qualified.
**Keywords:** New Technologies, Language Teaching, Language Skills, Computer, Smart Phone

## Giriş

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, dil öğretiminin bireylere kazandırmayı hedeflediği temel becerilerdir. Bu becerilerin öğretiminde geçmişten günümüze kadar farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin uygulanmasında birçok farklı araç ve gereçten yararlanılmış, teknolojinin sunduğu olanaklara başvurulmuştur. Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte özellikle bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar dil öğretimi açısından vazgeçilmez kaynaklar haline gelmişlerdir. Kâğıt ve kalemin yerini klavye ve ekran almış hatta bunun da ötesine geçilerek ses tanıma ve algılama sistemleri sayesinde klavyeye dokunarak yazmak yerine konuşarak yazı yazma imkânı doğmuştur. Böylece bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlarla sözlü olarak iletişim kurma, komut verme ve onları yönetme ve yönlendirme gibi olanaklar ortaya çıkmıştır.

Yeni teknolojiler dediğimizde bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi araçlar ve bu araçlarla kullanılan İnternet, e-posta, sosyal medya gibi uygulamalar, donanım, yazılım gibi içerikler akla gelmektedir. Özellikle İnternet'in yaygınlaşmasıyla birlikte son 20 yılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde büyük ilerlemeler oldu. İnternetle birlikte bilgisayarlar adeta yeniden hayat bulurken tabletler ve akıllı telefonlarla birçok yazılım ve uygulama hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline geldi. Sosyal ağların yaygınlaşması hayatımızda birçok ciddi değişiklikler meydana getirdi. Şüphesiz ki bu değişimlerden etkilenen alanlardan biri de yabancı dil öğretim alanıdır. Zira bütün bu teknolojiler, ülkeler arasında sınırları ortadan kaldırarak toplumları birbirine yakınlaştırmış, bunun sonucunda insanların birbirlerini tanıma ve keşfetme arzusu ortaya çıkmıştır. Bu durum hiç kuşku yok ki yabancı dil öğrenmeye olan ilgiyi de artırmıştır. Ayrıca yeni teknolojiler, yabancı dil öğretimi alanının kazandırmayı hedeflediği temel becerileri geliştirecek içerikler sunarak bu alana büyük bir zenginlik kazandırmıştır.

Bunlarla birlikte ses, yazı ve görüntünün aynı anda kullanıldığı çoklu ortam (multimedya) unsurlarını içeren teknolojiler, öğrenme için üst düzeyde etkileşimli ortamlar oluşturarak yabancı dil öğretiminde bireylere kazandırılmak istenen berecilerin etkin bir şekilde geliştirilmesinde vazgeçilmez bir başvuru kaynağı olmuştur. Nitekim görsel ve işitsel içerikler birden fazla duyu organını harekete geçirerek etkili öğrenmeler gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Yalın (2010: 20), "öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz" diyerek bunun önemine vurgu yapmaktadır.

Sosyal ağlarla birlikte etkileşim kavramı daha da önem kazanmış ve öğrenme ortamları çeşitlenerek çok boyutlu bir hal almıştır. Özellikle bu ortamların akıllı telefon ve tablet gibi mobil araçlarla birlikte kullanılması, yer ve mekân sınırlaması olmadan öğrenme-öğretme imkânını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bireyler klasik medyada kendilerine sunulan içeriklerin pasif alıcıları durumunda iken sosyal medya sayesine resim, müzik, animasyon, video gibi içerikler yayınlayarak etkin duruma geçmiştir. Şüphesiz ki bütün bu olanaklar, dil öğretiminin hedeflediği temel becerilerin öğretilmesi için yeni kaynaklar, yeni fırsatlar anlamına gelmektedir.

Bange, (2005) dil öğreniminin "bilişsel ve etkileşimsel" olmak üzere iki ilke üzerine dayandığını ileri sürmektedir. Bilişsel ilke bireysel niteliklidir ve hafıza, muhakeme, algı gibi bileşenleri öğrenmede etkindir. Etkileşimsel ilke ise sosyal koşullarla ilgili ve kolektif niteliklidir. (akt. Bozavlı, 2017: 348). Yeni teknolojiler, her öğrencinin ilgi ve ihtiyacına, beklentilerine ve öğrenme özelliklerine göre içerikler sunabilmektedir. Bu sayede öğrenci bireyselleştirilmiş bir ortamda kendi seviyesine ve hızına göre ilerleyebilmektedir. Bu süreç dil öğreniminin bilişsel ilkesi üzerine dayandırılabilir. Ayrıca öğrenciler, yeni teknolojilerden yararlanarak bireysel olarak çalışabilecekleri gibi karşılıklı veya grup olarak çalışma olanağına da sahiptirler. Öğrendikleri dili anadil olarak konuşan insanlarla çevrimiçi veya çevrimdışı yazılı ve sözlü olarak iletişim kurabilmekte, temel dil becerilerini geliştirebilmektedir. Bu süreci ise etkileşimsel ilke üzerine dayandırabiliriz.

Yeni teknolojilerin sunduğu olanaklar karşısında kitap, defter, kara tahta gibi klasik ders araç gereçleri yetersiz kalırken yeni teknolojilere başvurmak zorunluluk haline gelmiştir. Yeni teknolojiler üzerine yapılacak araştırmaların hem bu teknolojilerden daha etkin bir şekilde yararlanılmasına hem de geleceğin öğretmen adaylarının daha donanımlı ve daha nitelikli yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Nitekim bu çalışmada yeni teknolojilerin temel dil becerilerinin öğretimi için sunduğu olanakların neler olduğu ve yeni teknolojilerin bu alana hangi katkıları yapabileceği konusu ele alınmaktadır.

## 2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Yukarıda belirttiğimiz temel dil becerilerinden dinleme ve okuma "anlama", konuşma ve yazma da "anlatma" becerisi olarak kabul edilmektedir. Bu becerilerden dinleme becerisi, birçok bilim insanı tarafından geliştirilmesi en zor beceri olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte dil becerileri arasında en önemlisi olarak düşünülmektedir (Barın, 2002: 17-18). Zira yeni bir dil öğrenmede dinleme; konuşma, okuma ve yazma becerisinin gelişimine

kaynaklık etmekte ve bu nedenle ikinci veya yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda hedef dilin öğretiminin gerçekleşmesi dinleme becerisinin gelişimiyle ilişkilendirilmektedir (Melanlıoğlu, 2015: 391). Bununla birlikte dil becerilerinin birbirleriyle ilişkili olması ve bir bütün içerisinde gelişmesinden dolayı bu beceriler arasında olumlu bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Yılmaz ve Babacan, 2015:907). Dinleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler üç aşamaya ayrılmaktadır. Bunlar; dinleme öncesi, dinleme anı ve dinleme sonrası etkinliklerdir. Birbirinden kopuk olmayan fakat birbirini tamamlayan bu etkinlikler dinleme etkinliğinin bir bütün olarak daha verimli olmasını sağlamaktadır. Geçmişte televizyon, radyo, video gibi araçların tek yönlü yayınlarından pasif alıcı olarak yararlanılırken günümüzde yeni teknolojilerin sunduğu olanaklarla dinleme, bir iletişim süreci olarak devam etmektedir. Zira araştırmacılar dinlemenin bir iletişim süreci olduğunu, insanlar arasında kurulan bir anlam köprüsü vazifesi gördüğünü ve bilgilerin karşılıklı olarak bir bireyden diğerine aktarılması olarak değerlendirmektedirler. İletişim sorunlarının temelinde ise yanlış ve eksik anlamaların olduğunu, dinleme eğitiminden geçmemiş veya bu alışkanlığı edinmemiş bireylerin, anlamakta ve anlatmakta çeşitli sorunlar yaşadıklarını, bu durumun ise sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasını engellediğini ifade etmektedirler (Özbay ve Çetin, 2011: 158).

Başka bir dil becerisi olan okuma becerisi, dinleme gibi anlama becerisi olarak kabul edilmektedir. Bir metinden anlam çıkarma, onu yorumlama olarak tanımlanan okuma becerisinin gerçekleşmesi için yazılı bir metnin bulunması ve bu metnin görsel veya kinestetik yolla girdiye dönüşmesi gerekmektedir. Zira okuma becerisinin görsel yolla yapıldığı akla gelmekte oysa görme engellilerin de Braille alfabesini kullanarak elleriyle okumayı gerçekleştirdikleri dikkate alınmalıdır (Razı, 2007: 15). Yabancı dil öğretiminde öğrencilerde belli okuma becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığını belirten Demirel (1999: 134), bu becerileri şöyle sıralamaktadır:

- Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme
- Okunan metne uygun başlık önerme
- Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme
- Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma
- Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme
- Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma
- Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme
- Okunan metnin özetini çıkarma

Okuma becerisinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen etkinlikler amaca yöneliktir. Er (2005: 216), amacın *anlamak* olduğunu belirterek bunu şöyle açıklamaktadır: "Okuma içerikten bağımsız becerilerden oluşmaz. Okuma öğretimin temel hedefi sembolik sistem içinde şifreleme ve şifre çözmeyi öğretmek, öğrencileri gördükleri sözcükleri çözebilir hale getirmek olmamalıdır. Okuma hem bilgi birikimi hem de mekanik beceriler gerektirir. Okuyucu, metnin anlamına varabilmek için bir yandan bilgi birikiminden yararlanabilmeli, okudukları ile önceden bildikleri arasındaki bağlantıları kurabilmeli bir yandan da anlamı oluşturması için gerekli olan bilişsel stratejileri yerinde ve doğru olarak kullanabilmelidir."

Konuşma becerisi dil öğretiminde geliştirilmesi zor becerilerden biridir. Yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden biri öğrencilere öğrendikleri dili akıcı ve anlaşılabilir bir şekilde konuşmalarını sağlamaktır. Aksan (2016: 17) dili, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyülü bir düzen, düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesi olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle diyebiliriz ki dil öğrenmek, sözlü ve yazılı iletişim kurma becerisi kazanmaktır. Şüphesiz ki öğrenilen dilde akıcı ve anlaşılabilir bir şekilde konuşmak sağlıklı iletişim kurabilmenin temel koşullardan biridir. Bununla birlikte konuşma becerisi insanlar arasında iletişim kurmada daha sık ve daha yaygın kullanılmaktadır. Nalıncı (2000:130), günümüzün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45'ini dinleyerek %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi belirtmektedir. Konuşma olmadan dinlemenin olmayacağı göz önünde bulundurulsa insan için konuşmanın ne kadar önemli olduğu çarpıcı olarak ortaya çıkar (akt. Kurudayıoğlu, 2003: 290). Ayrıca bugün dünyada yaklaşık 3000 konuşma dili varken bunların yaklaşık sadece 200'ünde yazı dili bulunmaktadır (Tompkins, 1998:304). Yazı diline göre günlük hayatımızda çok daha fazla yer tutan konuşma becerisinden; bilgi vermek, söz alışverişinde bulunmak, duygu ve düşünceleri paylaşmak için her düzeyde ve ortamda yararlanılmaktadır (Sağır, 2004: 12). Bu da *konuşma*nın *yazma*dan çok daha yaygın kullanıldığının göstergesidir (akt. Doğan, 2009: 188).

Bir başka anlatma becerisi olan yazma becerisi üzerinde özenle durulması gerekmektedir. Zira yazılı iletişimde yapılan hatalar sözlü iletişimde olduğu gibi hoş görülmeyip dilin eksiksiz ve doğru kullanılması, verilmek istenen mesajın doğru iletilip, doğru anlaşılması açısından önem arz etmektedir. İlter (2014: 38), yazma öğretiminin etkin bir biçimde yapılabilmesi ve öğrencilerde bu becerinin istenen seviyeye ulaşabilmesi için öncelikle dinleme, konuşma ve

okuma beceri süreçlerinin doğru olarak planlanması ve uygulanmış olması gerektiğini belirtmektedir. Takıl (2016: 301), insanların önce anlama becerilerinin ardından anlatma becerilerinin geliştiğini ileri sürerek insanda önce duyma yetisinin geliştiğini, dinlemeyi konuşma becerisinin izlediğini ve bu iki becerinin eğitim almadan okula gitmeden de kullanılabileceğini ifade etmektedir. Ancak okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesi için materyallere ihtiyaç olduğunu ve bu materyallerdeki sembolleri çözmek ve anlamak için de bir öğreticinin yol göstermesi gerektiğini, ayrıca yazma becerisi için hem sembollerin öğrenilmesi hem de anlamadan sonra ortaya çıkan anlatma sürecinin geliştirilmesi gerektiğini söylemektedir. Çakır (2010: 173), etkili bir yazma dersinin hazırlanması ve uygulanması aşamasında yabancı dil öğretmenlerine dikkate almaları gereken öneriler sunmakta ve bu önerileri dikkate almalarının başarıyı artırmada önemli olacağı düşünmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir;

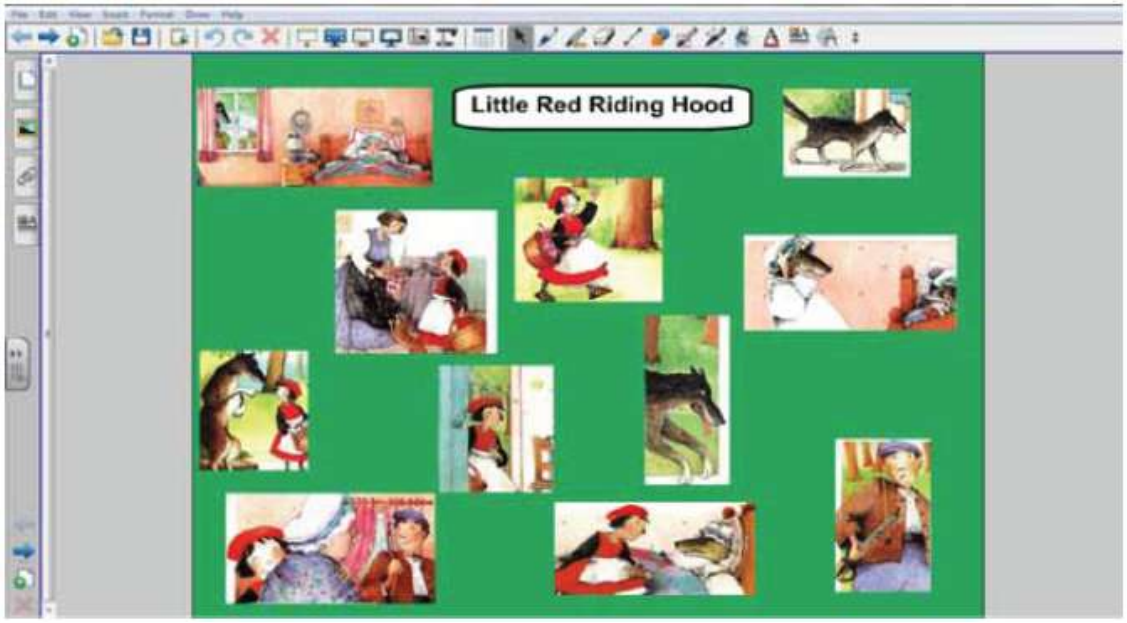
- Yazma becerisi, tek başına bir beceri olarak düşünülmemeli ve diğer becerilerle (okuma, dinleme, konuşma) birlikte kullanılmalıdır.
- Sınıf içi çalışmalar çeşitlendirilmelidir.
- Grup çalışmalarına önem verilmeli ve işbirlikçi çalışma ve öğrenme teknikleri uygulanmalıdır.
- Yazma sürecinde öğretmen-öğrenci görüşmeleri sıklıkla yapılmalıdır.
- Yapılan çalışmaların dosyalama tekniği (portfolio) ile takip edilerek sürecin kontrol altında tutulması sağlanmalıdır.
- Yazma çalışmalarında öğrencilerden yazılı ürünün doğruluğu (accuracy) kadar akıcı (fluency) olmasına da önem verilmelidir.
- Teknoloji kullanımına (internet, projeksiyon cihazı, müzik vb.) ağırlık verilmelidir.

## 3. Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Yeni Teknolojiler

Yeni teknolojiler temel dil becerilerinin geliştirilmesi için farklı araçlar ve zengin içerikler sunmaktadır. Yeni teknolojilerin sunduğu en önemli araçların başında kara tahtanın yerini alan etkileşimli veya akıllı tahtalar gelmektedir. Yazılımlar vasıtasıyla bir çok kaynağa entegre bir şekilde işlev gören akıllı tahtalar, birçok ses ve video formatını destekleyerek ayrıca yazı, resim, grafik, animasyon gibi etkileşimi artıran içerikler sunarak özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılması için önemli avantajlar sağlamaktadır. Bunlarla birlikte Seslerin kaydedilip tekrar dinlenebilmesi, video konferans

sistemi sayesinde öğrenilen dili anadil olarak konuşan insanlarla canlı olarak iletişim kurulabilmesi, İnternet üzerinden farklı etkinliklere çevrimiçi ulaşılabilmesi akıllı tahtaların en önemli özelliklerindendir. Ayrıca filmler, belgeseller, oyunlar veya bizzat öğretmen tarafından hazırlanan görsel ve işitsel materyaller, gerek çevrimiçi olarak, gerekse CD, DVD, flash bellek aracılığıyla çevrimdışı olarak akıllı tahta üzerinden dil becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilmektedir. iTILT (2011: 6)'e göre, eğer iyi kullanılırlarsa etkileşimli tahtalar dil sınıflarını önemli derecede dönüştürebilirler. Bunun olabilmesi için, dil öğretmenlerine etkili etkileşimli tahta materyalleri tasarlamaları için gerekli prosedür ve stratejilerden haberdar olmaları ve kendi üretimlerine dönüt yapma olanağına sahip olmaları açısından, aleti iletişimsel biçimde nasıl kullanacaklarına dair yeterli eğitim ve destek verilmelidir.

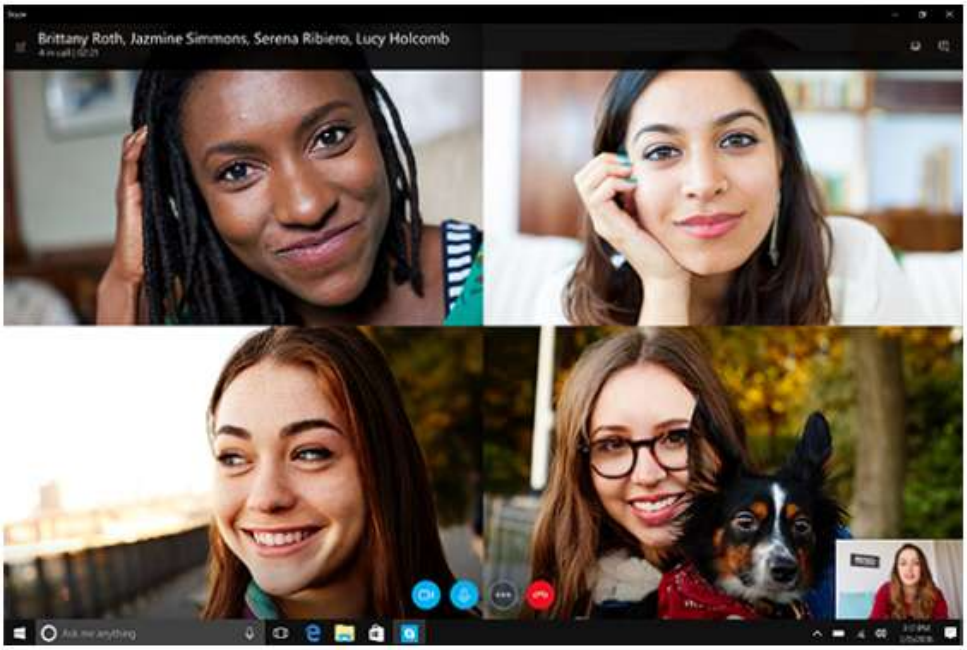
Aşağıda akıllı tahta ile gerçekleştirilen dinleme anı etkinliklerinden bir örnek yer almaktadır. *Bir hikâyenin ana fikrini anlama* tekniğinin kullanıldığı bu etkinlikte, öğrenciler sadece ana fikir için dinlemezler ayrıca tahminlerde de bulunurlar. Bu örnekteki hikâye, Kırmızı Başlıklı Kız öğretmen tarafından okunabilir ya da sesli kitaplar gibi, yayınlanmış bir dinleme materyali kullanılabilir. Öğrencilerden resimleri duydukları sıraya göre sıralamaları istenir. Önce küçük gruplar halinde tahminleri hakkında konuşabilir daha sonra da resimlerin sırasını tüm sınıfça tartışabilirler.




Resim 1. Akıllı Tahta ile Dinleme Etkinliği (iTILT, 2011: 26)

Video konferans veya görüntülü konferans sistemi dinleme ve konuşma becerisini kazandırılması için yararlanılabilecek en önemli kaynakların başında gelmektedir. Görüntülü konferans, uzak mesafedeki kişilerin

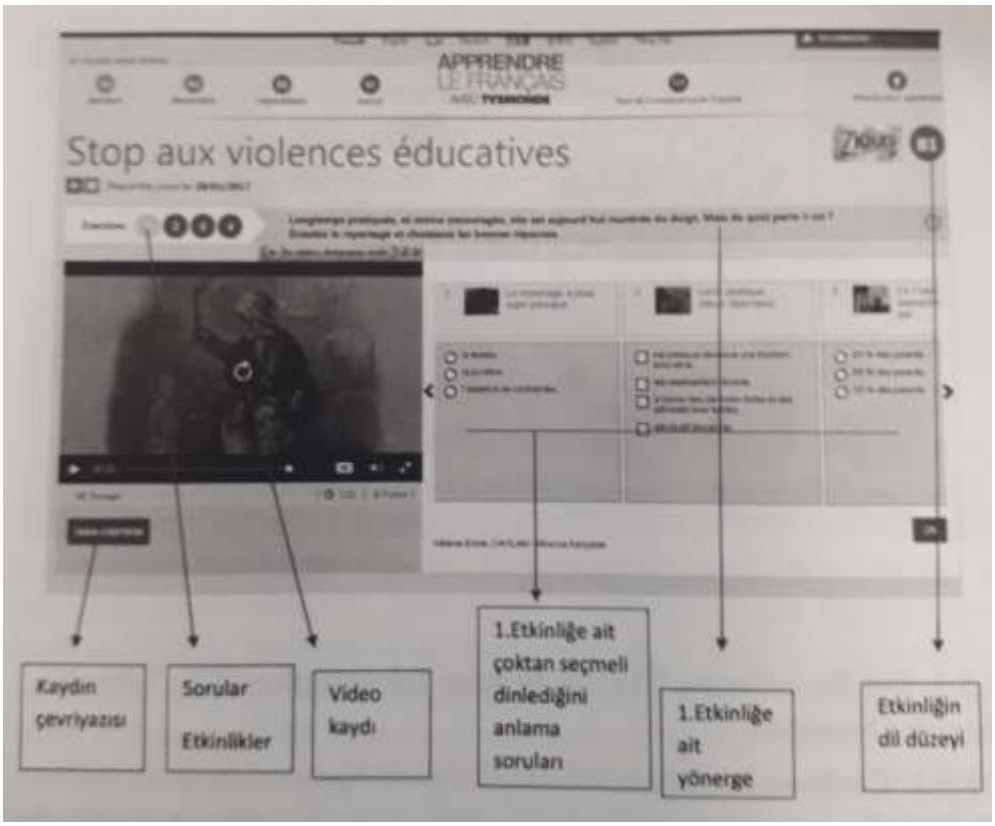
birbirleriyle sesli ve görüntülü canlı olarak iletişim kurmasını sağlayan sistemlerdir. Anlık etkileşimin olduğu bu sistemlerde öğrenci motivasyonu üst düzeydedir. Zira öğrenci belli bir amaç için dinlemekte, konuşmaya müdahil olabilmekte, anlamadığı noktalarda sorular sorabilmektedir. Ayrıca konuşmacının el ve kol hareketleri, jest ve mimikleri etkileşimi artırmakta, iletişimi pekiştirmektedir. Bozavlı'ya (2017: 348) göre, "doğal olmayan ortamlardaki yabancı dil öğretiminde etkileşimin yetersiz olduğu açıkça saptanabilir. Öğrenenler işittiklerini anlamada ve kendilerini ifade etmede zorlanırlar. Genellikle okuduklarını anlayabilir, alıştırma kitabındaki soruları yanıtlayabilir, dilbilgisi kurallarını kâğıt üzerinde uygulayabilirler fakat birkaç kelimelik cümleleri sözel olarak bir araya getirerek konuşamazlar." Görüntülü konferans sistemi doğal bir öğrenme ortamı sunduğu için sözel anlama ve anlatım becerilerinin kazandırılmasına önemli katkılar sunabilir. Skype, WizIQ, Adobe Connect gibi yazılımlar bunlardan bazılarıdır. Sınıf ortamında akıllı tahtalarla entegre bir şekilde kullanılan bu yazılımlarla yapılan canlı konuşmalar, kaydedilip saklanabilir ve daha sonra kullanılabilir. Ayrıca bu sistemler sayesinde öğrenci sınıftan ve formal ortamdan bağımsız olarak tablet ve akıllı telefon üzerinden, öğrendiği dili anadil olarak konuşan insanlarla ucuz ve kolay bir şekilde iletişim kurabilir, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilir. Skype'nin grup çağrısı özelliği 25 kişinin katılabileceği grup sohbetleri veya konferanslar düzenlenmesine olanak sağlayan bu konudaki en önemli sistemlerin başında gelmektedir. Aşağıda Skype'nin akıllı telefon uygulamasına ait bir görsel yer almaktadır.




Resim 2. Skype Görüntülü Konferans (SKYPE, 2018)

Web siteleri, dinleme etkinlikleri için önemli kaynakların başında gelmektedir. İnternetin sunduğu en yaygın uygulamalardan biri olan web siteleri, temel dil

becerilerini geliştirecek, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre birçok kaynak barındırmaktadır. Video, podcast hizmeti sunan siteler dinleme becerisinin kazandırılması için önemli bir başvuru kaynağı durumundadır. YouTube, bu sitelerin öncüsü ve en yaygın kullanılanıdır. Doğrudan dil öğretimi için hazırlanan siteler zengin içerikler sunmaktadır. BBC Learning English, Apprendre Le Français Avec Tv5 Monde gibi siteler hem dil öğrenenler, hem de dil öğreticilerine destek olmak amacıyla görsel ve işitsel materyaller sunmaktadır (Coşkun, 2017). Ayrıca temel dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli etkinlikler içeren oyun siteleri, öğrenciyi eğlendirerek öğretmeyi hedeflemektedir. Farklı komutlarla öğrencileri yönlendiren ve belli bir görevi tamamlamalarını isteyen oyunlar, ilgi ve motivasyonu canlı tutarak üst düzeyde etkileşimli ortalar sunmakta ve özellikle dinelme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında farklı türde birçok oyun okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. https://preply.com,http://www.elllo.org,https://www.eslpod.com/index.html, gibi siteler farklı dillerde temel dil becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan sitelere örnek gösterilebilir. Aşağıda Apprendre Le Français Avec Tv5 Monde sitesinde yer alan bir dinleme etkinliği süreci yer almaktadır.




Resim 3. Apprendre Le Français Avec Tv5 Monde Web Sitesi (Coşkun, 2017: 292).

Sosyal Ağlar, sahip oldukları içeriklerle dinleme becerisinin kazandırılması için önemli bir başvuru kaynağı durumundadır. Ses, görüntü ve yazının aynı

anda kullanılabildiği çeşitli uygulamalar üst düzeyde etkileşim ortamı sunmaktadır. Facebook, Twitter, Instagram, Whatsapp gibi ağlarla canlı yayın yapabilme, sözlü ve yazılı olarak yayına katılabilme, sesli, yazılı ve görüntülü içerik paylaşabilme gibi özellikler, temel dil becerilerinin geliştirilmesi için önemli fırsatlar içermektedir. Bunun yanında dil öğretmek için hazırlanmış grup ve sayfalar, farklı ilgi ve ihtiyaçlara göre zengin içerikler sunmaktadır. Yaklaşık 780 bin (03.04.2018 itibariyle) üyesi bulunan English Speaking Group adlı İngilizce öğreten Facebook grubu ve yaklaşık 180 bin (03.04.2018 itibariyle) kişinin takip ettiği ve Fransızca öğreten Facebook sayfası Français Avec Pierre, dinleme ve okuma ve yazma becerisinin geliştirilebileceği sosyal ağlara örnek gösterilebilir. Akıllı telefonlar ve tabletler sayesinde bu hizmetlere daha kolay ve daha ucuz ulaşılabilmesi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu araçlarla kullanılacak içerikleri kendilerinin hazırlayabilmesi ve paylaşabilmesi bu araçların en önemli avantajlarındadır. Aşağıda Français Avec Pierre sayfasının ekran görüntüsü yer almaktadır.




Resim 4. Français Avec Pierre Sosyal Ağ Sayfası (FACEBOOK, 2018)

Bütün bunlarla birlikte çeşitli yazılımlar, temel becerilerinin kazandırılması amacıyla kullanılmaktadır. Oyun ve simülasyon yazılımları yukarıda belirttiğimiz amaçlar doğrultusunda çeşitli etkinliklerde kullanılabilmektedir. Ayrıca birçok yazılım hem bireysel hem de grup olarak çalışmaya imkân sağlamaktadır. İngilizce öğreten Dyned, Rosetta Stone, Tell Me More yazılımları, Fransızca öğreten A la Rencontre de Philippe simülasyon yazılımı konuşma ve dinleme etkinlikleri başta olmak üzere farklı türde etkinler içeren yazılımlardır. Bununla birlikte çeşitli etkinliklerin sınıf ortamına getirilmesine olanak sağlayan Microsoft Word, Power Point, Google Slaytlar gibi yazılımlar da okuma, yazma etkinlikleri başta olmak üzere çeşitli etkinlikler için başvurulacak önemli kaynaklardır. Bu yazılımlarla öğrenci hem birebir hem de grup olarak çalışma olanağına sahiptir. Aşağıda Dyned yazılımına ait bir ekran görüntüsü görmektesiniz. Burada hem anlama hem de anlatma becerisinin kazandırılmasına yönelik bir uygulama yer almaktadır. Etkinliğin belli bölümlerinde öğrencilere geribildirim amaçlı üç seçenekten oluşan yazılı olarak sorular sorulur ve öğrenciden doğru olanı sisteme okuması istenir. Sistem sesi algılayarak doğru cevap olup olmadığını kontrol eder ve telaffuzunun hedef dildekine ne kadar yakın olduğunu da derecelendirir. Ekranın altında yer alan ve dört kademeden oluşan bu derecelendirme sisteminde öğrenci kendi telaffuzunun hedef telaffuza ne kadar yakın olduğunu görür.




Resim 5. Dyned Yazılımı Etkinlik Görüntüsü (Aslan, 2011: 150)

İnternet, temel dil becerilerinin kazandırılması için birçok olanağa sahiptir. Bunların en önemlilerinden biri olan Elektronik Posta'dır. Bugün artık hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen elektronik posta, gerek okuma gerekse yazma becerisinin geliştirilmesi için önemli araç konumundadır. Üniversite hazırlık öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre elektronik- posta aracılığı ile uluslararası yazışmanın öğrencilerin İngilizce yazmada öz yetkinliklerini (self-efficacy) geliştirmek için etkin bir yol olduğu sonucu ortaya çıkmış ve yeterince zaman verildiğinde bu tür etkilerin yazma başarısını da artırabileceği ileri sürülmüştür. Başka bir ifadeyle elektronik posta etkinlikleri öğrencilerin kendine güvenlerini, (self-esteem), eleştirel düşünmelerini (critical thinking), hedef kültüre ait bilgilerinin gelişmesini ve ikinci dilin kullanımının gelişmesini sağlamaktadır (Çakır, 2010:173).

Okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasında kullanılan başka araçlar da vardır. Forumlar, Bloglar ve wiki olarak adlandırılan uygulamalar bunlardan bazılarıdır. Bu araçların özellikle yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sunduğunu belirten Baş ve Turhan (2017: 1235)'a göre; bu araçlar yazmaya yönelik motivasyonu arttırmakta, düşünceleri geliştirmekte ve özgürleştirmekte, sözcük seçiminde yardımcı olmakta, paragraf gibi metin yapılarını fark edilmesini sağlamakta, yazılı ürünlerin yayınlanmasına karşı olumsuz görüşü değiştirmekte, işbirliğine dayalı yazma fırsatı vermekte, üyeleri birbirinden uzakta olan grup çalışmalarına fırsat vermekte, akran desteğini arttırmakta, yazmaya ve yaratıcılığa ilham vermekte, kişisel düşünceleri ve duyguları aktarmaya imkân vermekte, hobi ve deneyimlerin yansıtılmasını sağlamakta, tartışma ortamı sunmaktadır.

İçerik yönetim sistemleri de uzaktan eğitim modeline göre yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır. Forum, sohbet, wiki gibi içeriklere de sahip olan bu platformlardan görsel ve işitsel kaynaklarla desteklenerek temel dil becerilerinin geliştirilmesinde faydalanılmaktadır. Yer ve zaman sınırlaması olmadan öğrenim-öğretim olanağı sunan bu platformlara, Google Sınıf, Moodle gibi sistemleri örnek gösterebiliriz. Oluşturmacı yaklaşımla geliştirilen bu sistemlerde ders içerikleri öğretmen tarafından hazırlanmak ve öğrencilere sunulmaktadır. Öğrenciler bir yandan ders içeriklerine ulaşabilirken diğer yandan çeşitli tartışmalar olanak sağlayan forumlara katılabilmekte, hem öğretmeni hem de diğer öğrencilerle iletişim kurabilmekte, bireysel veya grup olarak çalışma imkânı bulabilmektedir.

Mobil uygulamalar ise yakın zamanda hayatımıza girmiş ve yabacı dil öğretimi için zengin içerikler sunan teknolojik yeniliklerden biridir. Akıllı telefonlar ve

tabletler üzerinden ulaşılan bu uygulamalar, görsel ve işitsel içerikler sunarak dört temel dil becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu araçlardan bazılarına örnek verecek olursak Duolingo, Memrise, Busuu, Lingualeo gibi uygulamaları sayabiliriz. Android ve iOS platformları üzerinden ücretsiz veya düşük fiyatlarla bu uygulamalar edinilebilmektedir. "Bu uygulamalarla kullanıcı, platformun sunduğu fotoğraflar ve sesli telaffuzlar ile becerilerini kendi kendine pekiştirmeye çalışmakta ve dilerse diğer dil öğrenenlerle iletişim içine girebilmektedir. Bunların yanı sıra Verbling ve italki gibi platformlarla, profesyonel öğretmenlerden ücreti karşılığında çevrim içi dil dersleri alınabilmektedir (Tılıç, 2016: 304). Aşağıda Duolingo'nun İngilizce dersinde yer alan dinleme becerisinin kazandırılmasına yönelik bir alıştırmasının tablet görüntüsü yer almaktadır.




Resim 6. Duolingo Tablet Görüntüsü (Tılıç, 2016: 310)

**Sonuç**

Çok boyutlu iletişim olanakları, zengin içerik desteği, eğlenceli ve pratik olma özellikleri ile günümüzde yeni teknolojilerden yabancı dil öğretiminde yararlanmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Uygun yöntem ve tekniklerle bu yeniliklerden yararlanmak yabancı dil öğretiminin geliştirmeyi hedeflediği temel becerilerin öğrencilere kazandırılmasına büyük katkı sağlayacaktır. Bu yeniliklerin her birinin ayrı ayrı ele alınarak incelenmesi, olumlu yönlerinin ve sınırlılıklarının neler olduğunun ortaya konulması şüphesiz ki bu araçlarının daha verimli kullanılması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu yeniliklerin sınıf içinde etkili bir şekilde kullanılması ve bunlardan üst düzeyde yararlanılabilmesi için öğretmenlerin bu araçları etkili bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri düzenlenecek hizmet içi kurslarla giderilebilir.

## Kaynakça


Aksan, D. (2016). Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçe'nin Anlambilimi. Bilgi Yayınevi: Ankara

Aslan, E. (2011). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Bilgisayar Programlarının Tasarım Ve Uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi. Ankara

Barın, M. (2002). Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi. Sosyal Bilimler Dergisi. 2 (28-29), 17-22

Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Örneği. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1233-1248

Bozavlı, E. (2017). Yeni Teknolojiler Işığında Eğitim Aktörlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Sınıf Algıları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 347-358

Coşkun, O. (2017). Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı. İçinde bölüm, Ders Araç ve Gereçleri Materyal Tasarımı, Dil Eğitiminde Bilişim Teknolojileri ve Sosyal Medya Kullanımı. Ed. Develi H. ve diğerleri. Kesit Yayınları: İstanbul

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (28), 165-176

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. MEB Yayınları: İstanbul

Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 7 (1), 185-204

Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. (12). 208-218

FACEBOOK (2018) https://www.facebook.com/francaisavecpierre 03.04.2018

İlter, B.G. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir? Dil Dergisi. (163), 36-45

iTILT (2011). Dil Öğretiminde Etkileşimli Teknolojiler. İTILT Projesi Eğitim Kılavuzu. Hayatboyu Öğrenme Kılavuzu. Web: www.itilt.eu

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. TÜBAR-XIII. 287-309

Melanlıoğlu, D. (2015). Yabancı Öğreniciler İçin Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Dereceli Puanlama Anahtarı. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER) ÖS-II: 391-404

Nalıncı, A. N. (2000). Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma, Ümit Yayıncılık: Ankara

Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (26), 155-175

Razı, S. (2007). Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirmesi. 1. Baskı. Kriter Yayınları: İstanbul

Sağır, M. (2004). Temel eğitim okullarında konuşma eğitimi ve ağızlar. Türk Dili, (625), 12-16

SKYPE (2018) https://www.skype.com/tr/features/group-calls 08.05.2018

Takıl, N.B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20 (1), 299-312

Tılıç, G. (2016). Yabancı Dil Öğreniminde Kullanılan Etkileşimli Mobil Uygulamalar: Duolıngo Örneği, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, (5) Ö.S., 303-313

Tompkins, G. E. (1998). Language arts content and teaching strategies, CaliforniaState University. Prentice-Hall Inc. New Jersey

Yalın, H.İ. (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. (22.Basım). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara

Yılmaz, F. Ve Babacan, G. (2015). Dinleme Eğitimi Ve Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. International Journal of Languages' Education and Teaching. UDES 2015. 905-923

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Suzuki Metodunun Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı Öğretim Programında Kullanımı

Ezgi Nihan UZUNONAT, Anadolu Üniversitesi
e-mail: ezgink@anadolu.edu.tr

**Özet:** Japon kemancı ve pedagog Shinichi Suzuki'nin yarattığı "yetenek doğuştan değildir, doğru eğitimle yetenek geliştirilebilir" fikri üzerine kurulan Suzuki metodu, dünyada en çok kullanılan müzik eğitimi metotlarından biri haline gelmiştir. Doğuştan özellikleri ne olursa olsun fiziksel bir problemleri olmadıkça her çocuğun, ana dillerini öğrendikleri gibi çalgı çalabileceklerini de savunmuş, bu yaklaşımla geliştirdiği metoda da 'Ana Dil Metodu' ismini koymuştur. Suzuki'nin Ana Dil yaklaşımının geleneksel müzik eğitiminden farkı, çocukları eğitime çok erken yaşta başlatması ve aileyi, özellikle anneyi eğitime bire bir dâhil etmesi olmuştur. Suzuki metodunun oluşma süreci, işleyişi, Suzuki öğretmenlerinin yetiştirilme süreci ve Suzuki eğitim prensiplerine değinilen bu araştırmada, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı'nda uygulanan yarı zamanlı eğitim ile ilgili bilgiler verilmiştir. Konservatuvarda uygulanan yarı zamanlı eğitim ile Suzuki metodu arasındaki farklılıklar ele alınarak bu metodun konservatuvarlarda uygulanabilirliği konusunda cevaplar aranmıştır.
**Anahtar Sözcükler:** Shinichi Suzuki, Suzuki Metodu, Eğitim, Konservatuvar.

# The Use of Suzuki Method in Anadolu University State Conservatory String Instruments Program

**Abstract:** The Suzuki method, based on the idea that the Japanese violinist and pedagogue Shinichi Suzuki's "talent is not innate, talent can be developed with proper training", has become one of the most widely used methods of music education in the world. He also specified that every child will be able to play instruments as they learn their mother tongue independent of innate characteristics, unless they have a physical problem. The metonym developed by this approach also puts the name 'Mother Language Method'. Suzuki's mother tongue approach differs from traditional music education in that it starts children at a very early age and involves parents, especially mothers, in education. In this research, which deals with the process of formation of Suzuki method, its process, Suzuki teachers' upbringing process and Suzuki education principals, information about the part-time education applied in Eskişehir Anadolu University State Conservatory string instruments program was given. The differences between the part time training applied in the conservatory and the Suzuki method were discussed and the applicability of this method in conservatories was analyzed.

**Keywords:** Shinichi Suzuki, Suzuki Method, Education, Conservatory.

## Giriş

Yapılan birçok araştırmada, müziğin anne karnından itibaren çocuğun zeka gelişimine, bedensel gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği bilinmektedir. Yapılan deney ve uygulamalar, bu etkiyi bilimsel verilerle ortaya koymakta ve müzikolog ve tıp adamları bu konu hakkında halen deney ve araştırmalar yapmaya devam etmektedir. Çocuklara müzik dolu bir çevre oluşturmak, onların kişisel gelişimi açısından son derece önemlidir. Bu bireysel gelişimi eğitimle pekiştirmek elbette ki topluma daha bilinçli bireyler kazandıracaktır. Bu eğitim metotlarından biri de; okulöncesi çocuklarda uygulanan, Suzuki Metodu'dur. (Kuran, 2007).

## Shinichi Suzuki ve Metodun Ortaya Çıkışı

Shinichi Suzuki 17 Ekim 1898 yılında Japonya'nın Nagoya şehrinde doğmuştur. Babası Masakishi Suzuki (1859-1944), bir Japon çalgısı olan shamisen ile başladığı çalgı imalatına keman ile devam ederek 1930 yılında Suzuki Keman Fabrikası'nı kurmuştur. 1915 yılında Nagoya Ticaret Okulu'ndan mezun olan Suzuki, aynı zamanda da Andö Kö ile keman çalışmış, bu çalışmalarını 1921 yılında Berlin'e giderek Karl Klinger ile sürdürmüştür. Almanya'da bulunduğu yıllarda, Almancayı öğrenmede zorlanırken, Alman çocukların anadillerini akıcı ve hatasız konuşması Suzuki'nin dikkatini çekmiş ve çocukların anadillerini öğrenirken kullandıkları yöntemi, keman öğretirken de uygulayabileceğini fark etmiştir. 1929 tarihinde Suzuki, Japonya'ya geri dönerek üç kardeşiyle birlikte, Suzuki yaylı çalgılar kuarteti oluşturmuş ve Japonya genelinde konserler vermiştir. Aynı zamanda, Emperyal Konservatuarı'nda öğretmeye ve kendisine gelen birkaç genç öğrencisiyle beraber çalışarak, çocukların eğitimi için yeni fikirler geliştirmeye başlamıştır. Öğrencilerinin performansları dikkat çekmeye başladığında "yetenek doğuştan değildir" fikri kafasında belli bir yere ve öneme sahip olmuş ve 1933 yılında dört yaşındaki Toshiyo Eto'ya ders vermesi istendiğinde bu yeni yaklaşımın temelleri atılmıştır. Suzuki, bu kadar küçük bir çocuğa nasıl ders vereceğini düşünürken Almanya'da ortaya çıkan fikirlerini geliştirip çocuğun anadilini öğrenirken uyguladığı yöntemlerin müzik eğitiminde nasıl kullanılacağını geliştirmeye başlamıştır. Bu sırada devam eden İkinci Dünya Savaşı tüm dünya için felaket olsa da Suzuki dünya çocuklarını felaketten nasıl koruyup daha iyi bir şekilde eğitebileceğini düşündüğünden onun tüm bu düşünceleri savaş sırasında şekillenmiştir. Suzuki 1945'te Yeni Matsumo Müzik Okulu'nda ders vermeyi kabul ettiği yer olan Matsumo'ya taşınarak kafasında hala güçlü olmayan eğitimini zamanla çocukların anadilini öğrendiği şekilde biçimlendirmiş ve o zamana kadar küçük öğrencileriyle sürdürdüğü denemeleri, Matsumo'da daha büyük boyutlara ulaşmıştır. Birçok yılını repertuvar seçmek için harcamış ve 1946'da kendi metodunu "Yetenek Eğitimi" diye adlandırmıştır (Stanley, 2001) .

Öğrencileri geliştikçe, Suzuki'nin çalışmaları Japonya genelinde yayılmaya başlamıştır. Öğretmenler, Suzuki'nin yöntemini öğrenmek için Matsumo'ya gelerek ülke genelindeki şehirlerde Yetenek Eğitim dallarını oluşturmuştur. Suzuki, özel yaz okullarından yararlanmaya ve 1950 yılının başlarında mezuniyet konserleri vermeye başlayarak ilk yıllık konserini 1955 yılının Mart ayında gerçekleştirmiştir.

1963 tarihinde, Tokyo'da gerçekleştirilen Müzik Eğitimi için Uluslararası Derneği'nin konferansında Suzuki, 500 öğrencinin Bach İki keman için Re minör Konçertosu ve Vivaldi La Minör Keman Konçertosu'nu çalmasını sağlayarak dünyadaki müzik eğitmenlerini hayret içinde bırakmış ve sonraki yıl, 10 öğrencisini Amerika'ya konsere götürmüştür. Suzuki'nin çalışmaları Japonya dışında da tanınmaya başlayınca, diğer birçok ülkeden müzisyenler ve eğitmenler, yöntemi gözlemlemek için küçük dağlık bir kasaba olan Matsumo'ya gelmenin yollarını bulmuşlardır. Çoğunlukla Japonya, ABD ve Kanada'dan katılımı gerçekleşen İlk Uluslararası Suzuki Konvensiyonu, 1975'de Hawaii'de gerçekleştirilmiş ve birçok bölgesel konferansa örnek olan on üç konferansın ilki olmuştur. Suzuki'nin anadil yaklaşımının dünya çapında kabulüyle Suzuki, uluslararası iletişime katkı sağlayacak bazı yöntemler oluşturmak istemiş ve 1983'te Uluslararası Suzuki Derneği'ni kurmuştur (http://suzukimuzik.com, 2017).

Suzuki 1994'te Nobel ödülüne aday gösterilmiştir. Her ne kadar ödül kendisine verilmese de onun yaşamı ve çalışmalarından çok şey öğrenmiş binlerce insanın minnettarlığını kazanmış, 26-Ocak-1998'de Matsumo'daki evinde ölmüştür (Kuran, 2007).

## Suzuki Metodu ve Prensipleri

Erken yaş eğitiminin en doğal ve verimli eğitim olduğunu savunan Suzuki, çocuğu çok küçük yaşta müziğe başlatır. Suzuki'nin eğitim felsefesinde çocuklara müziği doğal yollarla tanıştırmak ve müziği zorunluluk değil hayatın bir parçası yapmak ana fikri vardır. Çocuk bir şeyi severek ve eğlenerek yaparsa öğrenir. Çocuk eğer severek öğrenirse ilerlemesi de kaçınılmaz olur. Suzuki Metodu, çocuğa bu itici gücü verebilmek için büyük bir hassaslıkla geliştirilmiştir. Çocuğun çalışmaktan zevk almasını sağlarken, aileye de çocuğun içindeki potansiyeli dışarı çıkarabilmesi için gerekli olan motivasyonu nasıl vereceğini öğretir. Bilgi ve felsefi yanı ağır basan bu öğretim metodundaki her öğretici adım detaylı bir şekilde hazırlanmıştır. (Brody, 2016).

## Sıfır Yaştan İtibaren Çevre ve Dinleme

İyi bir müziğin sürekli olduğu bir çevreyi sağlamak çocuğun kulak gelişimi açısından önemlidir ve bu durumda ebeveynlere büyük sorumluluk düşer. Çocukların çalgılarına çalışmasının yanı sıra, üzerinde çalıştığı eserlerin ses kayıtlarının da her gün dinlemelerinin sağlanması gereklidir. Dinlemelerin bazılarını ebeveynler çocuklarıyla birlikte yapmalıdır. Bu ortam ne kadar fazla tekrar edilirse çocuk, parçaları dinlerken ve çalışırken daha çabuk ve kolay sonuçlar elde edecektir. (Kuran, 2007).

## Olumlu Bir Çevrede Öğrenme

Bebek ilk ses çıkarmaya başladığında ona, doğru sesi çıkarmadığını ya da bir daha denemesi gerektiği söylenmediği gibi tam tersi bebeğin çabalayışına karşılık sevgi dolu bir şekilde cesaretlendirici sözler söylenir. Suzuki eğitiminde de çocuğun yaptığı yanlışlar ya da çıkardığı yanlış seslere karşılık aynı yol izlenmelidir. Doğruya gitmesini ve güzel seslere ulaşmasını sağlamak onu cesaretlendirmek açısından önemlidir. Aynı dil öğrenirken olduğu gibi zamanla heceler kelimelere, kelimelerde cümlelere dönüşecektir. Yani küçük notalar motiflere, motifler cümlelere, cümlelerde parçalara dönüşecektir. Çocukları övmek ve her zaman daha iyisini yapabilirsin duygusunu aşılamak, onların şevkini arttıracaktır. Çocuğun övüldükten sonra eleştirilmesi, eleştiriden sonraki düzeltilmeye oranla çok daha olumlu sonuç verir. Fakat unutulmamalı ki, aşırı övgünün de olumsuz sonuçları vardır (Suzuki, 1981).

İnsan gelişiminin en önemli boyutu bilişsel gelişimdir. Bu gelişimle birlikte kişi, kendi duygu ve düşüncelerinin farkına varmaya, hatalarını inceleyip eleştirmeye ve bu hatalardan yeni çözümler üretmeye başlar. Kısacası büyümek, kişi hatalarını düşünebildiğinde başlar. Ebeveynler de, çocuklarını büyütme sürecinde, onlara olumlu bir çevre sağlayarak bu gelişimi desteklemelidirler (Kuran, 2007).

## Tekrarlama ve Birikim

Suzuki, bilgi ve yetenek arasındaki farkın altını önemle çizmiş ve bir şeyi bilmenin yetenek anlamına gelmediğini, çocukların yeteneğe zaten öğrendikleri bir şeyi tekrar ederken ulaştıklarını savunmuştur. Çocuklar konuşmayı öğrenene kadar kelimeler sürekli tekrarlanır. Sürekli tekrarlamayla kelimenin anlamına ve dilin fonksiyonuna hakim olurlar. İlk sesler sayısız kez tekrarlanır. Bir parçayı öğrenene kadar da çocuk aynı notaları sayısız kez tekrar eder. Bu tekrarlar sayesinde çocuk, parçayı hem mental hem de fiziksel olarak öğrenir ve aynı konuşurken olduğu gibi akıcı bir şekilde çalmaya başlar. Suzuki metodunda ilerlemek için aceleye gerek yoktur ve çocuğun çalabildiği parçaları tekrar tekrar çalmasına izin vermek onun yeteneğinin gelişimi açısından önemlidir. Suzuki metodunda öğrencilerden profesyonelleşmeye başladıklarında bile şimdiye kadar çaldıkları parçalara geri dönmeleri istenebilir. Çünkü Suzuki, dili ya da kültürü ne olursa olsun

dünyanın her yerinden öğrencilerin bir araya gelip çalmalarını sağlamaktır. Tekrarın en heyecan verici yanlarından biri de budur (Kuran, 2007).

## Suzuki Üçgeni: Ebeveynlerle Öğrenme

Başarılı yetenek eğitiminde çevre en büyük faktör olduğu ve çocuğun çevresi çoğunlukla ebeveynlerin sorumluluğunda olduğu için Suzuki deneyimine ilk kez gelen ebeveynlerin de çocukları kadar eğitime ihtiyaçları vardır. Suzuki Metodu ve felsefesini ebeveynlere açıklamak, kendi rollerini anlamalarını ve onu yerine getirmek için gerekli olacak sorumluluğu sağlamak öğretmenin yükümlülüğündedir.

Çocuk derslere başladığında, çocuğun öğrenim sürecini anlamak ve çocuğuyla evde daha güvenli bir çalışma yapabilmek için anne veya baba her derse katılır. Dersleri izleyerek notlar alır. Bu amaçla anne veya baba, öğretmenden tüm başlangıç basamaklarını öğrenir ve bunları evde çocuğa tekrar ettirir. Ailenin derslere katılmasının diğer önemli bir tarafı da çocuklarının çalgı çalmayı öğrenirken yaşadığı zorlukları anlamaları ve böylece çocukları ile daha anlayışlı ve sabırlı bir şekilde çalışabilmeleridir (Brody, 2016).

## Başka Çocuklardan Öğrenme

Bireysel müzik derslerinin yanı sıra, Suzuki öğrencileri kalabalık grup çalışmaları içerisinde yer alırlar. Burada çocuklar, birlikte oynamanın getirdiği sosyalleşmeden ve diğerlerinin daha farklı ya da daha gelişmiş becerilerini gözlemlemenin yarattığı öğrenme ortamından faydalanırlar.

Suzuki Metodu, çevreye, tekrarlamaya, öğretmen ve ebeveyne çok bağlı olmasına rağmen, çocukların yaşıtları ile beraber olması bazen tüm bunlardan daha çabuk sonuç verebilir. Aynı zamanda çocuklar ortak talep sunmayı, başkalarına karşı saygılı davranmayı, uygun dinleme davranışını, herkesin aynı görevlerle karşılaştığını öğrenir (Kuran, 2007).

## Repertuvar Çalarak Öğrenme

Suzuki repertuvarı; her çalgı için yazılmış metotlar ve bu metotlardaki parçaların CD olarak basılmış ses kayıtlarıyla birlikte yayımlanır. Bu metoda uyarlanan her çalgının standart bir programı vardır ve Suzuki eğitmenleri bu repertuvara ve parçaların kitaplardaki sırasına sadık kalmalıdır. Çünkü her parça büyük bir özenle tasarlanarak bir diğerine hazırlık olacak şekilde dikkatle geliştirilmiştir. Çocuklar ses kayıtlarından dinledikleri sıra ile parçaları öğrenirler ve bu parçaları çalmak için can atarlar. İleride hangi parçaları çalacağını bilmesi, çocuğun daha büyük bir istekle çalışmasını sağlar (Brody, 2016).

Suzuki repertuvarındaki parçalar, sadece motive etmek, ortak performans materyali sağlamak için değil aynı zamanda öğretmek ve seçilen çalgı üzerindeki becerileri sürekli geliştirebilmeyi hedefler. Bu programlanmış

repertuvarın en büyük yararı, parçaların tasarlandığı biçimde kullanılması durumunda, yetenek gelişiminin adım adım ortaya çıkmasıdır.

## Nota Okumayı Öğrenme

Çocuğun konuşmayı öğrendikten sonra okumayı öğrenmesi gibi kulağı gelişip çalgı üzerinde kolaylık ve beceri kazandıktan sonra nota okumayı öğrenmesi doğaldır (Brody, 2016). Nota okuma öğretilmeden önce çocuğun çalgı tutuş düzgünlüğü, çalgı üzerindeki hakimiyeti ve çalarken hem ton hem de dinleme yeteneklerinin gelişimi daha önceliklidir. Öğrenciler nota okumayı öğrenene kadar dinleyerek çalıştıklarından bu durum, harika bir ezber yeteneğini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin nota öğrenmesi konusundaki zamanlama her çocuk için farklı olabilir. Bu nedenle öğretmenin bu süreci, doğru zamanda yapması önemlidir (Kuran, 2007).

## Ton Elde Etme

Ton elde etmek Suzuki'nin çalışmalarında büyük öneme sahiptir ve öğrencinin gelişim yılları boyunca devam eder. Suzuki metodunda, kitaplarda yer alan eserleri tekrar dinleme yoluyla çocuk, güzel bir tonun ne olduğunu ayırt edebilecek kulağa sahip olmakla birlikte, müzikal ifade ve iyi bir tonu nasıl çıkarabileceğini de kolayca öğrenebilmektedir. Aynı zamanda çocukların dinledikleri ve öğretmenleri ile beraber çalıştıkları eserleri ezbere çalmaları, esere daha iyi yoğunlaşmalarını sağlamaktadır.

## Konserler ve Resitaller

Konsere çıkmaya erken yaşta başlamak çocuk için büyük bir heyecan ve zevktir. Bu konserler, çalışılan parçaları aileye göstermek için her hafta düzenlenen ev konserleri olarak başlar. Evde yaratılan sahne, çocuğunda katılımıyla onun hayal ettiği bir konser salonuna dönüştürülebilir. Ev konserlerinin yerini sonrasında sınıf konserleri alır. Sınıf konserleri yılda iki kez yapılır ve bu konserlere 'Yetenek Eğitimi Konserleri' adı verilir. Konser sırasında çocuklar, kulis yerine seyirci tarafında aileleriyle birlikte otururak sahneye onların yanından çıkarlar. Bu durum çocuğa, arkadaşlarını izleme fırsatı sunmakla birlikte, konserlerin korkulacak bir şey olmadığını anlamalarına da yardımcı olur. Başlangıçtan itibaren sık sık konser vermek, becerinin gelişimi için önemli bir itici güç olarak çocuğun ileride performans korkusu yaşamaması için tasarlanmış önemli bir uygulamadır (Sak Brody, 2016).

## Her Çocuk Başarabilir

Suzuki'ye göre her çocuk başarabilir fakat her çocuğun öğrenme hızı farklıdır. Bu nedenle çocuklara yeni bir şey öğretirken bu durum göz önünde bulundurularak kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları sağlanmalıdır. Suzuki, çocukların zorla çalıştırılmasına karşı olmakla birlikte bir dil

öğrenmek gibi müzik eğitiminin de çocuğun günlük yaşamının bir parçası olması gerektiğine inanır. Fakat bu gereklilik çocuğa dayatılmamalı, çocuğun günlük programına akıllıca planlanarak uyarlanmalıdır. Sürekliliği sağlamak için, evde yapılan çalışmalar çocuğun öğrenme hızına göre planlanmalı ve eğlenceli aktivitelerle renklendirilmelidir.

## Suzuki Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Suzuki öğretmenlerinin yetiştirilmesi, Suzuki metodunun yayılması ve doğru öğretilmesi açısından oldukça önemlidir. Suzuki eğitmeni olmak için, Suzuki öğretmen eğitim programlarına katılıp sertifika alınması gerekmektedir. Japonya dışında 38 ülkede Suzuki eğitim sertifikaları verilmekte, Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa, Asya ve Avusturalya'da kurulan Suzuki dernekleri ise, Suzuki metodunu öğrenmek isteyen öğretmenlere Suzuki kurslarına katılmalarını sağlamak adına yardımcı olmaktadır. Bu kurslar kısa ya da uzun süreli olarak devam etmekte ve Suzuki Müzik Akademisi olan üniversiteler, lisans ve lisansüstü seviyelerde Suzuki öğretmen yetiştirme olanağı da sunmaktadır. Uzun süreli öğretmen yetiştiren kurslarda bu gruba dahil olup, bu kurların sonunda da Teacher Training diploması alınmaktadır (Kuran, 2007). Türkiye'de ise 2008 yılında, Jülide Yalçın Dittgen tarafından kurulan Suzuki Müzik Eğitim Derneği, Suzuki öğretmen eğitim programlarını yürütmekte ve Suzuki öğretmenleri için tek eğitim kursu olma özelliğini taşımaktadır.

## Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yarı Zamanlı Eğitimi

Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarın'daki yarı zamanlı eğitim 2016-2017 öğretim yılında başlamıştır. Çocuklar yetenek sınavı ile programa dahil olur. Bu sınavın ilk aşaması kulak, melodi ve ritim üzerinedir. İkinci aşamada ise çocuğun çalacağı çalgıya karar verilir. Öğrenciler 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar istediği sınıftan başlayarak yarı zamanlı olarak okuyabilir. Haftada bir saat çalgı ve iki saat solfej eğitimi görerek her dönem sonunda her iki dersten de jüri karşısında sınava girerler. Her dönem bir kur olmak üzere dört kur tamamlandıktan sonra da sertifika alınır. Solfej derslerinde sınıflar kişi sayısına göre ikiye ayrılabilir ve dersler hafta sonu yapılır. Çalgı ders saati ise dersin hocası ile belirlenerek hocanın odasında bireysel olarak yapılır. Her dönem sonunda çocuklar, her iki dersten de belirlenen öğretim programına uygun olacak şekilde jüri karşısında sınava girerler. Başarı durumlarına göre kur atlarlar ya da kuru tekrar ederler.

Yarı zamanlı eğitimden tam zamanlı eğitime geçmek isteyen öğrenciler sınıf durumlarına göre belli sınavlara girmek durumundadırlar. Konservatuvara giriş sınıfı 5. Sınıf olduğundan bu yaştaki öğrencilerin sadece okulun yetenek sınavına girmeleri yeterlidir. Fakat 6. Sınıf ve sonrasında okuyan yarı zamanlı öğrenciler girecekleri sınıfın müzik derslerinden de sınava girmek

durumundadırlar ve başarılı olmaları halinde okulun tam zamanlı öğrencisi olmaya hak kazanırlar.

Yaylı çalgılar Anasanat dalı'nda keman, viyola, viyolonsel ve konrtabas olmak üzere dört çalgıdan ders alınabilir. Anasanat dalı başkanı ve bölümün hocaları ile birlikte hangi hocanın kaç öğrenci alacağı ya da hangi çalgıya kaç kişi alınacağı konusunda belli bir kontenjan oluşturulur. Ancak sınavı kazanan öğrenci sayısı, diğer bölümlerin belirlediği kontenjanlar (Nefesli, Vurmalı, Piyano Anasanat dalları) ve çocukların ellerinin, vücut tiplerinin hangi çalgıya uygun olduğu konusu bu kontenjanların uygulanabilirliği konusunda değişkenlik gösterebilir. Her dönem sonunda yapılan çalgı sınavlarının öğretim programları, her sanat dalı için, o daldaki bölümün hocalarıyla birlikte belirlenir.

Suzuki metodunun kitapları, yaylı çalgılar Anasanat dalı öğretim programında yer almakla birlikte, her öğretmen, kullanımını kendi istediği şekilde belirler. İstenilen sıradan başlanabilir, öğretim programında yer alan diğer kitaplarla eş zamanlı olarak da kullanabilir. Bu durum her öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenir ve tamamen öğretmenin insiyatifindedir.

## Yarı Zamanlı Eğitim ve Suzuki Metodu

Yarı zamanlı eğitim ve Suzuki metodunun arasındaki en önemli fark eğitime başlama yaşı ile ilgilidir. Bu farkla birlikte bu iki eğitimi birbirinden ayıran belli noktalar ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birisi nota öğrenmedir. Yarı zamanlı eğitimde solfej dersi çalgı ile birlikte devam ettirildiğinden çocuklar nota öğrenerek eğitimlerine başlarlar. Çalgı hocası da çocuklar parçalara geçtiğinde nota ile eğitim verir. Çocukların okuma yazma bilmesi bu süreçte nota öğrenme hızlarını arttırır. Ancak Suzuki metodundaki eğitim iki-üç yaştan itibaren başlayabildiğinden, parçalar ilk etapta dinleyerek öğrenilir. Yarı zamanlı eğitimde bireysel ders yapılır. Dolayısıyla dersin hocası, belirlenen öğretim müfredatından istediği metodu seçme özgürlüğüne sahiptir. Her hocanın kendine ait seçimleri vardır ve öğretmen gerekli gördüğünde farklı metotlar kullanarak çeşitlilik sağlayabilir. Aslında bu durum yine çocuğun eğitime başlama yaşıyla doğru orantılı olarak ilerler. Suzuki eğitimindeki repertuvar küçük yaştaki çocuklarla çalışılmak için özenle tasarlandığından repertuvara bağlı kalmak oldukça önemlidir. Suzuki'nin amacı sadece profesyonel müzisyenler yetiştirmek değildir. Suzuki felsefesinde konuşmayı öğrenen her çocuğun müzikte de gelişebileceğine inanılır. Bu nedenle Suzuki Metodu ile başlayan bir çocuğun başarısız olma kavramı kabul edilen bir durum değildir. Sadece öğrenme hızları değişebilir. Konservatuvarlar ise profesyonel müzisyenler yetiştiren eğitim kurumlarıdır. Gerek yarı zamanlı gerek tam zamanlı öğrencileri alırken yapılan yetenek sınavları bunun bir göstergesidir. Eğitime başlama yaşı Suzuki Metoduna göre daha geç olduğundan, çocuğun öğrenme ve gelişme hızının belli bir seviyede olması beklenir.

## Yöntem

Bu çalışmanın yöntemini belirlemek için öncelikle literatür taraması yapılarak konu ile ilgili kaynaklar belirlenmiş, nitel araştırma teknikleri incelenmiştir. Suzuki metodunun ortaya çıkışı, prensipleri ve metodun kullanım alanları araştırıldıktan sonra, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'ndaki yarı zamanlı eğitim müfredatları incelenerek, Suzuki metodu ile yarı zamanlı eğitimin farklılıkları ortaya konmuştur. Tüm bu bilgiler sonucunda Suzuki metodunun yarı zamanlı eğitimde kullanılabilirliği, sonuç ve öneriler kısmında anlatılmıştır.

## Sonuç ve Öneriler

Suzuki, her insanın doğuştan müzik yeteneğine sahip olduğunu savunmuş, çocuğu bir bütün olarak geliştirmeyi, potansiyelini ortaya çıkarmaya yardım etmeyi, iyi ve kendine güvenli bir birey olmasını sağlamayı hedeflemiştir. Suzuki eğitiminin amacı, büyük sanatçılar yetiştirmek değil, tüm çocuklara müziği sevdirmek, müziği hayatlarının bir parçası haline getirmektir.

Suzuki metodunun konservatuvar öncesi yarı zamanlı eğitimde kullanım alanları sadece kitaplarıyla sınırlıdır. Çünkü profesyonel müzisyen yetiştiren bir eğitim kurumunun tek bir metoda bağlı kalması eğitim kalitesini sınırlandıran ve gelişime açık olmayı reddeden bir düşüncedir. Öğretim programı çerçevesinde belirlenen kitaplar, çeşitliliği arttırmakta ve her çocuğa uygun eğitim materyalleri sunarak öğretmeni sınırlandırmamaktadır. Suzuki metodunun konservatuvarlarda birebir kullanılması alt yapı açısından zor olmakla birlikte, eğitime başlanan yaş ve eğitim sistemi ile de doğru orantılıdır. Ancak konservatuvardaki çalgı öğretmenleri, metodun felsefesi ve kitaplarından yararlanarak eğitim kalitesinin yükselmesine katkı sağlamalıdırlar.

Suzuki felsefesi ve öğretim metodunun Türkiye'de tanınması, çok daha fazla okul öncesi çocuğun çalgı çalmaya başlaması açısından önemlidir. Bu metodu, konservatuvar öncesi eğitime katkı sağlaması için desteklemek ve yayılmasını sağlamak, ülkemizde klasik müziğin daha çok tanınmasına, daha bilinçli müzisyenlerin yetişmesine ve konservatuvar eğitimine yeni ve faydalı bir bakış açısı kazandırmasına katkıda bulunacaktır.

## Kaynakça


Brody, S, Z. (2016). Suzuki Yetenek Eğitimi Feslefesine Kısa Bir Bakış. Sanat & Tasarım Dergisi, 6 (1), 79-88.

Erman, A. (2000). *Suzuki Metodu Felsefesi ve Keman Eğitiminde Kullanışı.* Ankara: Yayımlanmamış Lisans Tezi.

Kasap, T. B. (2005). Suzuki Piyano Okulu Metodu. *Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (10), 71-86.

Kıvrak, M. (1994). *Suzuki Yöntemi ile Piyano eğitimi.* İzmir: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kuran, N. E. (2007). *Suzuki Metodu ve Türkiyede'ki Konservatuvar Öncesi Müzik Eğitimi.* Eskişehir: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ömeroğlu, E., Özlem, E., Fatma, T, Ş, . Adalet, K,. & Ayşe, T. (2003). *Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması.* Ankara: Kök yayıncılık.

Önder, Ü. (2004). *Suzuki Keman Eğitimi Başlangıç Metodundaki Etütlerin Devinişsel Hedef ve Hedef Davranışlar Bakımından Analiz Edilmesi.* Ankara: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özçelik, A, Ö. (2001). *Suzuki Yönteminin Piyano Eğitiminin Başlangıç Aşamasına Uyarlanması.* Ankara: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Suzuki, S. (1981). *Ability Development from Age Zero.* Miami: Warner Brothers Publications.

Suzuki, S. (1983). *Nurtured by Love- The Classic Approach to Talent Education.* Miami: Warner Brothers Publications.

Stanley, S. (2001). *The New Grove Dictionary of Music And Musicians.* Macmillon Publishers.

http://suzukimuzik.com/2017/07/03/shinichi-suzuki-bir-biyografi-taslagi/ Erişim tarihi: 21. 03. 2018

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Between Weariness and Pullulation: Through a Borges Machine

Hakan ATAY, Mersin Üniversitesi
e-mail: hakanatay@mersin.edu.tr

**Abstract:** Argentine writer Jorge Luis Borges is a great literary mind, revered for his stylistic innovations. Tigers, libraries, infinite labyrinths have all become fascinating symbols of the novelties that he managed to bring into the art of storytelling. However, in time, these symbols have overtaken his entire oeuvre as they have gradually turned into stereotypical figures, blocking the functioning of more decisive textual mechanisms. The main objective of this paper, then, is to shed some new light on at least one of these mechanisms, thereby displaying the powerful source that keeps creating poignant images. Borges himself emphasized the importance of such a strategy for reading and re-reading literary works, which is akin to the way in which Gilles Deleuze and Félix Guattari proposed to approach to the works of Franz Kafka. One of the most remarkable stories of Borges, "The Garden of Forking Paths", is sure to let us observe this strategy at work**.**

**Keywords:** Jorge Luis Borges, storytelling, Deleuze and Guattari, "The Garden of Forking Paths"

# Bitkinlikle Çoğalma Arasında: Bir Borges Makinesinin İçinden

**Özet:** Arjantinli yazar Jorge Luis Borges yarattığı üslup yenilikleriyle tanınan büyük bir edebiyat düşünürüdür. Kaplanlar, kütüphaneler ve sonsuz labirentler yazarın hikâye sanatına getirdiği yeniliklerin büyüleyici simgelerine dönüşmüştür. Fakat zamanla bu simgeler, yazarın bütün eserini ele geçirip basmakalıplaşmış ve daha belirleyici konumdaki metinsel mekanizmaları engeller hâle gelmiştir. Bu yazının temel amacı işte bu mekanizmaların en azından birini görünürleştirmek ve kuvvetli imgeler yaratan edebî kaynağı gözler önüne sermektir. Borges'in kendisi de edebî metinlerin okunması ve yeniden okunması için benzeri bir stratejinin altını çizmiştir. Söz konusu strateji Gilles Deleuze ve Félix Guattari'nin Franz Kafka'nın yapıtlarına yaklaşmak için önerdikleri okuma tarzıyla da benzerlik göstermektedir. Borges'in en dikkat çekici öykülerinden biri olan "Yolları Çatallanan Bahçe" bu stratejiyi iş başında görmemizi sağlayacak niteliklere sahiptir.

**Anahtar Sözcükler:** Jorge Luis Borges, hikâye anlatıcılığı, Deleuze ve Guattari, "Yolları Çatalanan Bahçe"

"Il n'est que lacunes"[1]

The endeavor to write a piece on a literary man like Jorge Luis Borges is always to come to grips with symbolic archetypes which have been petrified by recurrent interpretive readings taken place for decades. Mirrors, labyrinths, tigers lose their respective significance and sensuous ground that is marked by a certain flow of experiential details and turn out to be mere artifacts of the mind of the stubborn and prolific Argentine author. At the end, we encounter with a pseudo-mythology that reveres the author because of his omnipotent presence over these artificial and mostly fictive silhouettes. However, it is not possible for programmatically changing figures to evoke an enthusiasm, which is the most succinct word for a possible Borgesian pedagogy that he himself seems to have pursued for his active teaching years in the University of Buenos Aires, and indeed for his entire life. Borges the teacher must always be placed at the center of his whole work.

Trying to point out a *paideia* of enthusiasm and desire in general, Gilles Deleuze and Felix Guattari take a decisive step towards the understanding of what is at stake in the mechanism of expression in literary narrative. In their book called *Kafka: Toward a Minor Literature*, they reject the attempts at overcoding every single verbal element in Kafka's lifetime work by simply converting them into signifying entities, that is by 'interpreting' them according to a set of rules that leads to a principle of correspondence between the familiar signifier and a hidden signified. According to Deleuze and Guattari (2003), the very desire that renders the motion and rest of content and expression possible is not representable and not interpretable. On the contrary, desire is continuously thwarted by these acts of representation and interpretation. So, as being a rhizomatic and burrow-like work, Kafka's writings cannot be schematized, and every attempt to do so characteristically results in a dramatic failure. In contrast, we have to situate ourselves in an experimentation that occurs both in and out of the literary machine called Kafka. In that way, we may be able to face with the crucial issues concerning the expressive quality of his work. They lay claim to discover the ruptures, the discontinuities that discourage the signifier's function to assemble these gaps with regard to homogenous classifications and archetypes, thereby shedding light on the function of desire as creating heterogeneities. They declare with clarity that "[their] method works only where a rupturing and heterogeneous line appears", and continue as follows: "We believe only in a Kafka *politics* that is neither imaginary nor symbolic. We believe only in one or more Kafka *machines* that are neither structure nor phantasm. We believe only in a Kafka

[1] Literally means "He is all gaps." Nestor Ibarra, Borges' translator into French, expresses his feelings about the author's ignorance of French literature by this phrase (qtd in Bell-Villada, 1981, p. 23).

*experimentation* that is without interpretation or significance and rests only on tests of experience" (p. 7).

"Feeling in Death," one of Borges' stories written in as early as 1928 can be a guide for us to follow such a test of experience both in and through, say, a Borges machine. It can be regarded as a tricky manual deliberately designed to map the discursive sites of his prose style too. Not interestingly is the story added to the later bipartite article called "A New Refutation of Time" simply because it prefigures a raw ground – Borges named the status of the story as more "sentimental and divinatory" than "logical and explanatory" (Borges, 1999b, p. 318) – that is not capable of being counted as the ideal basis of what he has written in terms of a certain experience of time. Without doubt it is the main textual source that Borges considers or pretends to consider that has to be proclaimed more intelligible by dint of a sequence of quotations from Berkeley to texts of Indian philosophy, assembled around the formula, "time is not real." The story or note in question – Borges, later in the first part of the article "A New Refutation" calls it a note rather than a story (p. 324) – opens with an overall description: "I wish to record here an experience I had some nights ago, a trifling matter too evanescent and ecstatic to be called an adventure, too irrational and sentimental to be called a thought" (p. 324). This ephemeral event or "scene" that Borges describes very elegantly causes a rupture in the ability to define or classify it as such; but the scale in which he puts this inexpressible happening, that is between an adventure and a thought is worth underlining.

If we thread on the heels of the plot, the next step waiting for us is a decision that seems to be posited as the condition of the encounter with such an event, which is breaking with the normal course of the habitual and preferring "a random course" instead. The protagonist, trying to set an itinerary for a night stroll through the city, leaves the consciousness behind, opting for chance encounters. As a result of the interference of some slight strokes of consciousness – the awareness not to choose avenues and wide streets – there appears, in his terms, "a kind of familiar gravitation" (p. 324). "Gravitation" itself is a familiar word for Borges if we have in mind his description of the moments when he enters into a library: "I feel, almost physically, the gravitation of the books" (Bell-Villada, 1981, p. 22). The gravitation, being the always already given condition of sensuous orientation, is sorted out delicately, and separated abstractly from its usual sense. It becomes the medium of the night stroll in the city whose contours are classified generally by spatiotemporal relations. Hence the homogeneity gives the very first signs of its getting at an impasse which causes it to come to a halt for a while. The protagonist, at this point, reaches a corner whose simplistic details are far from arousing a sudden awareness: "The vision before me, in no way complicated, in any case simplified by my fatigue" (p. 325). The reason of the indifference to the scene is reduced to the protagonist's fatigue and weariness

led by the effort that he consumed somewhat unconsciously in order to get to that specific corner. However, under the veil of this fatigue there emerges something unpredictable: "Although the first impression was poverty, the second was undoubtedly joyous" (p. 325). That scene, first recounted by its obvious poverty and very essential lack that indicates the absence of any kind of entity whatsoever which might have enough force to arouse some feeling, now becomes a joyous field where "homogeneous facts" like "calm night," "limpid wall," "rural scent of honeysuckle" and "elementary clay" (p. 325) begin to proliferate by losing their homogeneity, that is their given unity, thereby leading to a totally other assemblage: "I stood looking at that simple scene. I thought, no doubt aloud: 'This is the scene as it was thirty years ago…'" (p. 325). The voice of the protagonist seems to have a special function in the chain of expressions here. It delimits or creates a third territory – first being the territory of the previous assemblage, and the second being the new territory that caused the protagonist's joy – where he acknowledges the heterogeneity of the very moment: "I felt dead, I felt I was an abstract perceiver of the world […] I suspected that I possessed the reticent and absent meaning of the inconceivable word eternity" (p. 325). That loud voice functions on two levels then. On one of them, it is the last brick of heterogeneity that is experimented as a result of feeling the rupture in the homogeneous order which places every single detail, including the perceiving mind as a self, on the scene leaving nothing beyond or absent. On the other one, however, it rebuilds a transparent wall of a model that is based on the dichotomy between the perceiver and the perceived, which signifies the return of the homogeneous again.

Thus, the experience marked by the word eternity should come to the fore in the form of impersonality, and of the finitude of human life: "It is evident that the number of these human moments is not infinite. The basic elemental moments are even more impersonal – physical suffering and physical pleasure, the approach of sleep, listening to a single piece of music, moments of great intensity and great dejection" (pp. 325-326). The last words of the story express a deep feeling of incapacity and weariness: "So then, let my glimpse of an idea remain as an emotional anecdote; let the real moment of ecstasy and *the possible insinuation of eternity which that night lavished on me* [emphasis is mine], remain confined to this sheet of paper, openly unresolved" (p. 326). We have got at least two choices before us. Either we have to conclude with the fact that the desire that led the so-called rupture is blocked, thereby not satisfied and therefore caused weariness and boredom as its last word, or we can retain it as such and watch the continuous flux of proliferations and weariness as a stylistic invention.

In the story "The Garden of Forking Paths" written in 1941, the main protagonist Yu Tsun – he is the actual storyteller as evident from a document whose first two pages are missing – embarks on narrating the core of the story by uttering these words: "*I must flee*, I said aloud" (Borges, 1999a, p. 120). Yu

Tsun is a professor teaching English in a German school in China, which fact indeed shapes the very nexus of the story. The identity of this man, being a spy working for German Empire and living in England at that particular time (of World War I) to collect the necessary information about a French city wherein situated a British artillery park that Germans are willing to destroy, is revealed after he had a phone call and found out that his friend has been arrested or killed by a British soldier who has been in pursuit of them. From that point onwards, this "coward" Chinese intellectual, who somehow found himself at the outset of a series of events, considers himself dead. At that particular moment, the normal course of encounters or daily life in general undergoes a radical change, when he feels himself as the only one existing or living in the present (p. 120). This moment is described by the suspension of any action whatsoever for a short while.

Hence, this loud voice functions basically as a command made by a totally other person to encourage the protagonist to act properly as soon as possible: he has to escape from the series of events functioning like the territory or wilderness of his nearby death. That is a territory whose very presence has to be blocked so as our protagonist to act. As it does in the story "Feeling in Death," the loud voice builds a twofold plane. It both proves the reality of the heterogeneity that distracts his homogenous self and at the same time annihilates or blocks it by opening up a new homogenous realm of living which involves in a series of successive events. That new territory in question, like the one in the previous story, causes a sudden joy whose source cannot be pinpointed easily: "I argued (no less sophistically) that my cowardly cheerfulness proved that I was a man capable of following this adventure through to its successful end. From that weakness I drew strength that was never to abandon me" (p. 121). Again, the state of joy bears on an awareness of weakness which defines the asymptotic points between these territories; in other words, the revealing of weakness – or weariness in the previous story – conveys also to the site of the regenerating forces, thereby prefiguring the overall absence of weariness or exhaustion. And to see the respective expression of this situation we do not have to wait for long: "I felt myself, for an indefinite while, the abstract perceiver of the world. The vague, living country side, the moon, the remains of the day did their work in me; so did the gently downward road, which forestalled all possibility of weariness" (p. 122). The story in the story of Yu Tsun comes to the fore when his cowardly cheerfulness brings about an ultimate decision to pursue a path which is going to end up in the house of a man called Stephen Albert. He is a sinologist working on a manuscript written by one of Tsun's ancestors, Ts'ui Pen, who is renown after his desire to build an infinite labyrinth. Actually, this sinologist is nothing but a sign or signal that has a specific function in dispatching the message that "the leader" waits with impatience: his last name, i.e. Albert, is also the name of that French town where the British keep their arsenal. By deciding to kill "the sign" which/who has solved the riddle of Pen showing that

the labyrinth he spent his life to build is nothing but the novel written by him to which no one venerates, Yu Tsun managed to send the message, and completed his mission. However he also found himself in a position where he had to move one of the stones that defines his life as a continuous homogeneity.

Since the ordinary signifier-signified relation that constructs the present moment and relates it to a succession is at risk, Yu Tsun experiences a set of inexpressible proliferations which he calls "pullulations": "From that moment on, I felt all about me and within my obscure body an invisible, intangible pullulation – not that of the divergent, parallel, and finally coalescing armies, but an agitation more inaccessible, more inward than that, yet one those armies somehow prefigured' (p. 126). Ts'ui Pen's novel narrates each and every event taken place in the book by making connections to the different possibilities that these events may cause. In the exact instance that gives rise to Yu Tsun's experience, Stephen Albert was reading some sections of the novel aloud, letting Tsun listen in his mother tongue those apparently not related events that have befallen now an army, then a man. Meanwhile, Tsun loses the very rigidity, or solidity of the flux of continuous signs that are "sent" by Albert, and which is best put into words by the term "obscure body." The body as the medium of transportation between mind and the exterior like a sort of translator is at a loss now. Its transparency has gone with the unveiling of something "invisible," "intangible," "inaccessible" and "more inward." This irresolvable, that is not representable moment of heterogeneity originates a certain "agitation" that threatens the new territory opened up by the utterance or enunciation "*I must flee*." However, the same feeling visits Tsun again a few lines later: "I felt again that pullulation I have mentioned. I sensed that the dew-drenched garden that surrounded the house was saturated, infinitely, with invisible persons" (p. 127). This time, what proliferate are "invisible persons," that is people without bodies or people as possible territories.

The new pullulation indicates the other assemblages of experiencing that particular event in the guise of "infinitely" many men. Therefore this new pullulation is far from being a dream but it is a "gossamer nightmare" that ought to "fade" away in order to let Tsun go and be acted upon: "I raised my eyes and the gossamer nightmare faded. In the yellow-and-black garden there was but a single man" (p. 127). After that, the events that conclude the story take place one after the other: Tsun realizes the coming of Captain Madden, the British soldier in pursuit of him from the start, and suddenly makes his mind and prepares the necessary mise-en-scene to kill Stephen Albert, at the end he kills him and is arrested and sentenced to death. After it is all over, Yu Tsun describes the state in which he finds himself as follows: "He does not know (no one can know) my endless contrition, and my weariness" (p. 128)

**References**

Bell-Villada, Gene H. (1981). *Borges and His Fiction: A Guide to His Mind and Art*. USA: The University of Carolina Press.

Borges, Jorge Luis. (1999a). "A New Refutation of Time". *Selected Non-Fictions*. Ed. by Eliot Weinberger. pp. 317-332. New York: Penguin. [The story called "Feeling in Death" is contained in this work. pp. 324-326.]

Borges, Jorge Luis. (1999b). "The Garden of Forking Paths". *Collected Fictions*. Trans. by Andrew Hurley. pp. 119-128. New York: Penguin.

Deleuze, Gilles and Felix Guattari. (2003). *Kafka: Toward a Minor Literature*. Trans. by Dana Polan. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# *Fulcrum* and *Dint*: Little Dots on the Map of Surrealism

Hivren DEMİR ATAY, Mersin Üniversitesi
e-mail: hivren@mersin.edu.tr

**Abstract:** International avant-garde magazines played a crucial role on the spread of the surrealist art in many parts of the world. The title of one such magazine, *Message from Nowhere,* encapsulates the fact that Breton ceased to be the sole authority over Surrealism and that it became a decentered movement. One contributor of this publication was Feyyaz Fergar (Kayacan), who at the time was living in London and participating in the activities of the London Surrealist Group. Fergar, together with Sadi Cherkeshi, published two small magazines in 1944: *Fulcrum* and *Dint*. Although these magazines were often regarded as failed attempts, a closer look at them might reveal some aspects of Surrealism as a global phenomenon. Through an analysis of the content of these magazines and the motivation behind their publication, this paper aims to bring into attention some intriguing features of the surrealist art's traveling across languages and cultures.
**Keywords:** Feyyaz Fergar (Kayacan), Surrealism, London Surrealists, *Fulcrum, Dint*

# *Fulcrum* ve *Dint:* Sürrealizm Haritasında İki Küçük Nokta

**Özet:** Uluslararası avangart dergiler, sürrealist sanatın dünyanın çeşitli yerlerinde etkili hâle gelmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu dergilerden birinin başlığı olan *Message from Nowhere* (Hiçbir Yerden Mesaj), Breton'un Sürrealizm üzerindeki otoritesini zamanla kaybettiğinin ve hareketin tek bir merkezi olmadığının bir ifadesidir. Bu dergiye katkı sağlayan yazarlardan biri de o dönemde Londra'da yaşayan ve Londra Sürrealistlerinin faaliyetlerine katılan Feyyaz Fergar (Kayacan)'dır. Fergar, 1944'te Sadi Cherkeshi'yle birlikte *Fulcrum* ve *Dint* adlı iki küçük dergi çıkarmıştır. Çoğunlukla başarısız girişimler olarak görülen bu dergilere yakından bakmak, Sürrealizmin küresel boyutuna dair çeşitli fikirler verebilir. Bu yazı, söz konusu dergilerin içeriğini ve yayımlanmalarının ardındaki motivasyonu inceleyerek sürrealist sanatın diller ve kültürler arası yolculuğunun kimi ilginç noktalarına dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Feyyaz Fergar (Kayacan), Sürrealizm, Londra Sürrealistleri, *Fulcrum, Dint*

Martin Puchner (2006) cites two basic reasons behind what he calls the "decentering of surrealism" and thus the loss of André Breton's authority over the movement: a series of avant-garde journals and magazines which declared themselves as "internationalist" and the war which resulted in many leading surrealists' emigration to New York (pp. 187-88). Explaining how "traveling, moving, was central for surrealism" he refers to the title of a short-lived London publication (1944) as an articulation of this travel: *Message from Nowhere* (p. 189). One contributor of this publication was Feyyaz Fergar (Kayacan). Born and raised in Turkey, Feyyaz Fergar went to Paris in 1938 to study political science, but then moved to England because of the German threat for Paris. He, together with Sadi Cherkeshi, took over the editorial role of Edouard Mesens in the group and published two magazines in 1944: *Fulcrum* (only one issue) and *Dint* (two issues). The impact of these two magazines on Surrealism was regarded quite limited just like the impact of the London Surrealist Group in general. While the group was called "pseudo-group", *Fulcrum* and *Dint* were defined as "failures" (Jean, 1975, pp. 81-84). However, these magazines, which also include English translations of a few lines by Melih Cevdet, Oktay Rifat, and Orhan Veli, exemplify the international scope of the movement.

Although Surrealism was organized around Breton in Paris after the First World War, it quickly spread over many countries and included many art forms from painting to sculpture, from cinema to poetry. Having emerged as a reaction to some bourgeois values that were deemed to be the cause of war and destruction, Surrealism, for Breton (1972), was based on "the belief in the superior reality of certain hitherto neglected forms of association, in the omnipotence of dream, in the disinterested working of thought" (p. 26). Accordingly, in a surrealist expression, thought dictates itself without being controlled by reason and by any aesthetic or moral preoccupation (p. 26). This description guided the participants of the movement and their activities, but it also created vague and generalized uses of the concept and its adjective form, "surreal."

Turkish literature had its share in these discussions especially within the context of the Garip movement (1930s-40s), the generation of 1950 (50 kuşağı öykücüleri), and the Second New poetry (İkinci Yeni, 1950s-1960s). The obvious shift from social reality to abstraction, from the representation of social problems to the foregrounding of dream-like imageries and language itself has been analyzed through such concepts as existentialism and surrealism. Although there was no group or journal that was strictly loyal to Breton's manifestos, one figure, Feyyaz Kayacan was unique with his intimate connections with the Surrealist movement in Paris, where he met Breton, as well as in London, where he became an active participant of the movement.

Feyyaz Kayacan (1919-1993) was known as Feyyaz Fergar in Europe and produced his works in French, English, and Turkish. He was notorious with

his short stories in Turkish and considered to be a precursor of the generation of 1950. He moved to Europe for university education, connected to London Surrealist Group in the 1940s and founded *Fulcrum* and *Dint*. As we learn from an editorial note in George Orwell's *Two Wasted Years,* the titles, *Fulcrum* and *Dint,* were suggested by Kayacan's friend James Kirkup, who himself published poems in both magazines (Orwell, 1998, 320). "Fulcrum," meaning something that supports or something that has an important effect on what happens, and "Dint," meaning a mark, blow, or force were launched with the aim of motivating the London Surrealists. Yet *Fulcrum,* which was published in July 1944, could not continue after the first issue and *Dint* ceased to be published after the second issue.

Fifteen poets and two painters contributed to *Fulcrum.* The drawing on the front cover is by Edith Rimmington (1902-1986), who joined the Surrealist Group in England in 1937 and collaborated not only on *Fulcrum,* but also on other magazines like *Arson* and *Message from Nowhere* (Rosemont, 1998, p. 176). She practiced automatic writing and drawing with Ithel Colquhoun (Libmann, 1994, p. 163). Most probably she was inspired by Colquhoun's painting, *Tree Anatomy* (1942), which shows a vagina-like tree trunk. Rimmington's drawing combines the imagery of female anatomy illustrated by the knotholes of the tree with a bird's legs and talons which she uses also in her famous *L'Oneriscopist* (1942). In the latter Rimmington deals with the surrealist idea of the artist's delving into the depths of the unconscious and dreams. The drawing on the back cover is by John Banting, who became part of London Surrealists after meeting important figures of the Paris circle in the 1930s. This back page drawing creates a figure that combines the elements of a tree, animal and human, evoking the most general surrealist idea of replacing the reason with a superior reality. In *Fulcrum* five poems were in French and others were in English. Rimmington contributed to the issue not only with her drawing, but also with an automatic writing. Feyyaz Fergar published a poem of two parts dedicated to his wife, Jula. Furthermore, Jula and Fergar co-published a poem called "Black Space."




Drawing by Edith Rimmington




Drawing by John Banting

The first issue of *Dint* had thirteen contributors. All poems were in English except Fergar's poem "proche visible," which he dedicated to Oktay Rifat. The issue starts with a quote from Edgar Allan Poe's "Assignation": "Who then shall call thy conduct into question? Who blame thee for thy visionary hours, or denounce those occupations as a wasting away of life, which were but the overflowings of thine everlasting energies." Considering that Breton (1976) names Poe among the writers who "could pass for Surrealists" (p. 26) and describes him as a "Surrealist in adventure" (p. 27), this tribute makes sense for a magazine aiming to give impetus to the movement. Furthermore, the significance attributed to the "visionary hours" in the quote is consistent with the surrealist idea of dreaming. The second quote in the opening page is from the Live Letters page of *Daily Mirror*. A two-year old child's description of a thunder is quoted: "The skies are snoring." Remembering that for Breton (1972) "It is perhaps childhood that comes closest to one's 'real life'" (p. 40), this quote can also be considered as an expression of one of the basic surrealist ideas. For Breton, the childhood in which we look for a risk-free possession of ourselves is a surrealist's realm of escape from the frightening territory of his/her dreams. Childhood is similar to a surrealist's waking time in which he/she still fears the monsters (p. 40). Therefore, inclusion of a child's description of a thunder to the magazine seems to be a greeting to

Breton. At the end of the issue, the contributors highlight the experimental nature of *Dint* and say that it aims to provide the poets and their readers with a platform of communication.



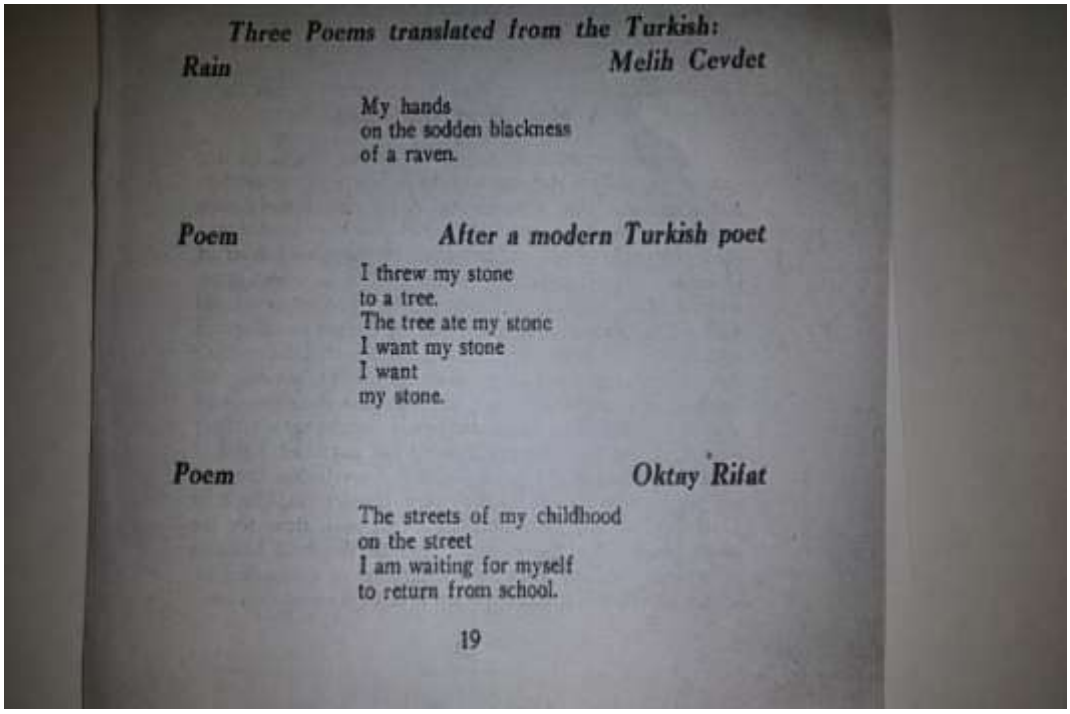

Drawing by Ross Nichols

The second issue of *Dint* has two sections. The first section is edited by Ross Nichols and the second section is edited by Feyyaz Fergar and Sadi Cherkeshi. In his introduction Nichols expresses his belief in the fact that poetry in England is at a crossroads at that moment more than any other time and thus declares the purpose of their gathering around a poetry journal. This issue encompasses twenty eight poems including a poem of an eight-year- old poet, David Matthews:

> Dear mamma
> busy street
> motor car
> sausage meat

In addition to an automatic text by F.F. (probably Feyyaz Fergar) and a criticism of a performance of Hamlet, this issue also includes a few lines that were translated from three Turkish poets: Melih Cevdet, Orhan Veli and Oktay Rifat. Curiously, Orhan Veli's name does not appear in the issue; instead he is referred to as "a modern Turkish poet" and the translation of his poem is incomplete. The unnamed poem is entitled "Ağaç" in Turkish. Only the title of Melih Cevdet's poem, "Rain," is provided though the Turkish poem, "Yağmur,"

is an entirely different one. Oktay Rifat's lines keep to be a mystery for me. It seems that while these poems are presented as surrealist, they are exposed to some changes. The actors and the motivation behind these changes are not known. However, considering that Breton (1972) suggests, "It is even permissible to entitle POEM what we get from the most random assemblage possible [...]" (p. 41), the translation itself might have been used as a means to reach free association.



*Three Poems translated from the Turkish:*

*Rain* — *Melih Cevdet*

My hands
on the sodden blackness
of a raven.

*Poem* — *After a modern Turkish poet*

I threw my stone
to a tree.
The tree ate my stone
I want my stone
I want
my stone.

*Poem* — *Oktay Rifat*

The streets of my childhood
on the street
I am waiting for myself
to return from school.

19

Second Issue of *Dint*

Although this issue was richer than *Fulcrum* and the first issue of *Dint* both in terms of the number of the contributors and its content, it could not continue either. Therefore, the London Surrealist Group whose start was given by the International Surrealist Exhibition in 1936, proved to be weak in energy and motivation in the 1940s. As Jean (1975) uncovers, Brunius and Mesens believed that there has never been a surrealist movement in London, there was only "a vague philo-surrealist group," the members of which, including Fergar, were their "little friends" (p. 87).

Likewise, Herbert Read alludes to a lack of group oriented creative energy among the surrealists in Britain. Read, who contributed to surrealist writing and helped to organize surrealist exhibitions in London until 1940s, related this lack not with intellectual or artistic backwardness, but with the fact that individuals continued to remain individuals for a long time (qtd in Matthews,

1964, p. 58). Matthews (1964), going over explanations made by the members of the London Surrealist Group and justifications with regard to their lack of energy summarizes the situation as follows: "Here, quite clearly, lies one of the sources of the failure of surrealism in England, a failure rendered inevitable, perhaps, by the absence of a dominant personality, someone capable of enthusing, giving guidance and direction in the way Breton has always succeeded in doing among the French surrealists" (p. 70). He then relates the absence of leadership with the language difficulties that Mesens and Brunius were having and the exaltation of the amateur status rather than professionalization (p. 70).

This comment is consistent with Puchner's observations of Breton's insistence in controlling the participants of the movement. Puchner (2006) underlines Breton's authoritative voice within the surrealist movement exemplified especially by his use of the manifesto as a "disciplinary instrument" (p. 186). He points out that while *The Manifesto of Surrealism* (1924) refers to the "latent past" to describe the origin of the movement, it determines its present boundaries strictly (pp. 185-86). In other words, borrowing the idea from the communist manifestos, Breton uses the manifesto as an efficient instrument to decide who can be the member of the movement and who should be excluded or even dismissed from it (Puchner, 2006, p. 186). Yet Breton's initial success in forming and keeping a unified group that sticks to the manifesto was replaced by his loss of authoritative voice when the movement became more international.

As Puchner (2006) describes, "Journals, exhibitions, the exchange of persons, objects, and print formed international surrealism" (p. 189). Explaining how "traveling, moving, was central for surrealism" (p. 189), he refers to *Message from Nowhere* as an articulation of this "moving geography" of surrealism: (p. 189). This title does not suggest that surrealism sent its messages from nowhere, but it suggests that surrealism was an avant-garde movement that became influential in such a broad geographical area that Breton could not anymore control its members, activities and publications (p. 189). Although Jackaman (1989) evaluates *Fulcrum* and *Dint* as magazines which provided some impetus to surrealism, he also criticizes them for their "patchiness in quality" and "occasional empty portentousness in tone" (p. 137). As these views exemplify, Fergar has often been referred to as an insignificant figure in the history of Surrealism.

However, this "little friend" had a profound impact on Turkish literature in the post-World War II period. Although Feyyaz Fergar, who is known as Feyyaz Kayacan in Turkey, was marginalized by the Turkish readership because of his abstract writing style, his influence on the two groundbreaking movements is acknowledged to some extent. Tanyol (2007), for example, introducing the English translation of Kayacan's short story collection, *Mrs. Valley's War: The Shelter Stories,* suggests that the period in which Kayacan produced his works

has an extraordinary character since the changes brought by the group of poets, which came to be known as "The Second New" (İkinci Yeni) were accompanied by the changes brought by the short story writers, later referred as "the generation of 1950." According to Tanyol (2007) "this period may be the only one in Turkish literature in which the short fiction influenced poetry" (p. 13). Therefore, even if Kayacan's London phase is not marked by the literary critics and historians as a success, it is clear that the ideas and experiences he collected in the 1930s Paris and the 1940s London increased his knowledge of language and literature, sharpened his imagination and enhanced his courage to find an original and unique voice.

**References**


Breton, A. (1972). Manifesto of surrealism 1924. *Manifestoes of surrealism* (pp. 1-47). R. Seaver and H. R. Lane (Trans.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

*Dint*: *Anthology of modern poetry.* (1944). No. 1. Feyyaz F. and Cherkeshi S. (Ed.)

*Dint*: *Anthology of modern poetry*. (1944). No. 2. Feyyaz F. and Cherkeshi S. (Ed.)

*Fulcrum.* (1944). Feyyaz F. (Ed.)

Jackaman, R. (1989). *The course of* English *surrealist poetry since the 1930s.* Lewiston: The Edwin Mellen Press.

Jean, D. J. (1975). "Was there an English surrealist group in the forties? Two unpublished letters." *Twentieth Century Literature,* 21 (1), 81-89.

Libmann, B. (1994). "British women surrealists – deviants from deviance." In S. Oldfield (Ed.) This working-day world: Women's lives and culture(s) in Britain 1914-1945 (pp. 155-67). London: Taylor & Francis.

Matthews, J. H. (1964). "Surrealism and England." *Comparative Literature Studies,* 1 (1), 55-72.

Orwell, G. (1998). *Two wasted years 1943.* P. Davison (Ed.). London: Secker & Warburg.

Puchner, M. (2006). *Poetry of the revolution: Marx, manifestos, and the avant-gardes.* Princeton: Princeton University Press.

Rosemont, P. (1998). "Edith Rimmington." *Surrealist women: An international anthology.* London: The Athlone Press.

Tanyol, T. (2007). "Entering the shelter." In Kayacan (Fergar), Feyyaz. *Mrs. Valley's war (The shelter stories of Feyyaz Kayacan Fergar)* (pp. 11-16).

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Literature in Language Classrooms: A Sample Application of a Novel *Frindle*

Hülya Küçükoğlu, Bozok Üniversitesi
e-mail: hulyaku@gmail.com.tr

**Abstract:** In recent years, the role of literature as an integrated component of the foreign language curriculum has gained importance. In foreign language teaching, the conventional teacher-centered teaching replaced itself with student-centered teaching in which the students are independent, critical and analytical in their thinking. In this new learning style, the students are not heavily depended on teachers. Instead, they devote time for self learning under minimum supervision. There has been a hot debate among language educators as to how, when, where, and why literature should be used in teaching a foreign language, in our case in ESL / EFL curriculum. This current study aims to shed a light on why a language teacher should use literary texts in the foreign language classroom and benefits of novel as a genre of literature to language teaching. An application of a novel, *"Frindle"*, will be presented in order to foster the use of novel as a literary text in language classrooms.
**Keywords:** Literature, Literature in Language Learning, Language Learning, Language Classrooms

# Yabancı Dil Sınıflarında Edebiyatın Kullanımı: "Frindle" Romanı Örneği

**Özet:** Son yıllarda, edebiyat yabancı dil müfredatının bütünleşmiş bir bileşeni olarak önem kazanmıştır. Yabancı dil öğretiminde, geleneksel öğretmen-merkezli öğretim, yerini öğrencilerin düşüncelerinde bağımsız olabildiği, eleştirel ve analitik düşünceyi destekleyen öğrenci-merkezli öğretime bırakmaya başlamıştır. Bu yeni öğrenme tarzında, öğrenciler öğretmenlere bağlı değildir. Bunun yerine, öğretmen gözetiminde kendi kendine öğrenme için zaman ayırırlar. Yabancı dil öğretiminde edebiyatın nasıl, ne zaman, nerede ve neden kullanılacağı konusunda dil eğitimcileri arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Edebiyat ve yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin ve öğretmenlerin yararına ortaya atılan farklı görüşler olmakla birlikte, edebiyatın müfredata girişi ile birlikte sınıflarda çok daha zengin bir kültür ve dil etkileşim ortaya çıkmıştır. Bu da sınıflarda eğitim ve öğrenimi geliştirmeye önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil sınıflarında edebi metinlerin neden ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda bazı temel esasları ele almak ve edebiyat ve dil becerilerinin öğretimine örnek bir uygulama olarak *"Frindle"* romanını ele almaktır. Bu çalışmanın farklı türlerdeki edebiyat metinlerinin yabancı dil sınıflarında uygulanmasına faydalı bir örnek olarak ışık tutması amaçlamaktadır
**Anahtar Sözcükler:** Edebiyat, Edebiyatla Dil Öğretimi, Yabancı Dil Öğrenimi, Yabancı Dil Sınıfları

## Inroduction

The point of utilizing literature in the language classroom has been an enthusiasm to various language educators everywhere throughout the world. Although tendency to utilize literature as a language training asset isn't new for worldwide teaching environments, there are also other educators who have concerns in using literature in foreign language classrooms. While the discussion is still going on in using literature in language classrooms, literature seems to be here to stay. For the time being, we can clearly see that foreign language learning is gaining more importance each day and it even started to be learned at earlier ages to the point where in some education systems, pupils are even introduced to reading in a second language before they have learned to read in their first (Johnson and Swain 1997). The main question that arises amoung the foreign language teachers is perhaps is what to do with literature and, probably more importantly, why do anything with it at all. Following study will try and shed a light on the issue by answering the question "Why to use literature in language classrooms?" A sample study to give an idea for the ones are in favour of using novels in their classroom environment is also another part of this study.

## Reasons to Use Literature in Language Classes

The main question to be answered is; "Why should a language teacher use literary texts in his/her class?" Although there are a number of studies done on the subject which lists the reasons why to use literature in language classrooms, Parkinson and Reid Thomas (2000: 9-11) list the following ten:

1. Cultural enrichment. Reading literature promotes cultural understanding and awareness. (Collie and Slater 1987; Schewe 1998; Sell (ed.) 1995; Silberstein 1994 can also be seen).

2. Linguistic model. Literature gives examples of "good" writing, linguistic diversity and so on.

3. Mental training. Literature gives it readers the chance to train the mind and the sensibility. In this sense literature does this better than any other disciplines.

4. Extension of linguistic competence. Literature stretches the competences of the learners.

5. Authenticity. Literature is an authentic linguistic material, not a linguistically contrived textbook (Duff and Maley 1990).

6. Memorability. Literature, especially poetry and songs, is memorable, it can be a memorised archive of linguistic usage (Maley and Moulding 1985).

7. Rhythmic resource. Poems assist the learner in assimilating the rhythms of a language (Maley and Moulding 1985).

8. Motivating material. Literature is more likely to engage with and motivate a learner than artificial teaching inputs because it is generated by some genuine impulse on the part of the writer and deals with subjects and themes which may be of interest to the learner (Duff and Maley 1990).

9. Open to interpretation. Because literature is open to interpretation, it can serve as a basis for "genuine interaction" between learners (Duff and Maley 1990).

10. Convenient. Literature is a photocopiable resource, so it is very handy.

According to Parkinson and Reid Thomas's (2000) study, literature provides a good model for good writing; it is memorable, non-trivial and challenging, and it also helps assimilate the rhythms of a language; therefore facilitating intelligence and sensibility training (p. 9-11).

Also Tarakçıoğlu (2003) asserted that, literature sweeps away the restricting element of language teaching. Tarakçıoğlu argues that in "foreign" language teaching, vocabulary and structures are presented through appropriate modals. To present standard and grammatically accepted usages, formulated moulds in certain order are utilized. She also indicates that authentic materials should be carried out in the classroom in order to give the students a chance to experience the real everyday life language.

**Benefits of Using Novel to Language Teaching**

In order to understand the language system of the target language, educators can use novels in their foreign language classrooms. Aside with the language system, the students can also be given a chance to understand the target language that is used in different social contexts. As it is not the purpose of a novel to teach a language aspect, it gives a true picture of the language and the culture and it reflects different surroundings of the everyday life of the target culture. By this way the reader of the language classroom will be able to analyze the language used in the daily lives of the target culture. According to Lazar (1990: 204-205), when using a novel, teachers should look at both possible drawbacks and educational as well as linguistic opportunities. First, a novel provides a more involving motivational source for pedagogic activities, and it also engages learners intellectually, emotionally and linguistically. Furthermore, it provides a picture of another culture, though some cultural background information is deemed essential. Last, the act of reading a novel enhances meaning making processes and language capacity (Widdowson, 1984:246) in our learners.

Helton, C.A, J.Asamani and E.D.Thomas (1998:1-5) explain the educational benefits of a novel as:

It;

- stimulates their imagination,
- helps students to identify the emotions of the characters so that they can learn how others cope with situations and problems similar to their own experiences,
- helps them master the skills that will enable them to acquire information, process this knowledge, identify problems, formulate alternatives, and arrive at meaningful, thoughtful, effective decisions and solutions, develops oral and written language skills,
- serves as a springboard for a multitude of holistic learning and critical thinking activities beginning with basic comprehension and writing,
- presents a unique way of teaching reading by getting students involved and excited about the reading process,
- motivates students to become a lifelong reader.

**A SAMPLE APPLICATION: "FRINDLE"**

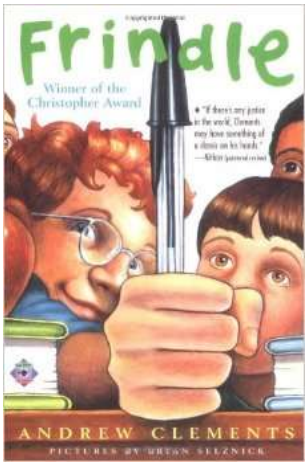
**A PRE-READING**

**1-** The teacher asks the class if they have ever made-up word. After taking some answers, the teacher gives a simple oral direction on how to make up a new word on their own. The teacher can give an example situation to help the learners better understand the idea of making-up a new word. At this point the teacher can use a classroom instruction such as "Open your **books** to page 61" but this time the teacher can use a make-up word instead of the word "book". "Open your **krish** to page 61". The teacher continues until the whole class guesses the meaning of the nonsense word that the teacher made-up.

**2-** If the teacher has technology in the classroom s/he can open the web page of the writer and let the students get familiar with the writer, his other works, his biography from his own words etc. The link of his personal web page is; http://www.andrewclements.com/index.html .

**3-** The teacher shows the class the front cover of the book titled "Frindle" and ask the students to try to make guess about the theme of the story;

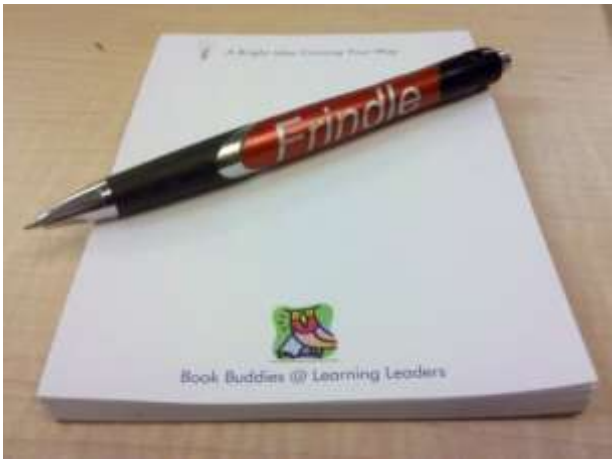
- What do you see on the cover page of the book?
- What do you think the story is about?
- By looking at the cover page, what can you predict about the book?




https://www.google.com.cy/search?q="Frindle"&espv=2&biw=1600&bih

The teacher also shows some other pictures related with the story and asks the students to guess how these pictures are related with the story. Each picture is discussed with the class. The teacher can ask some fostering questions in order to make the students get connected with the story such as;

- There is a paper and a pen on the picture, how do you think are they related with the book?"
- Try to make a guess about the meaning of the word "Frindle"?




https://www.google.com.cy/search?q="Frindle"&espv=2&biw=1600&bih

- By looking at the picture below, who do you think is the main character of the book?

- How old do you think is the person in the picture?

- What does the person in the picture have in his hand? How do you think it is connected with the story that you are going to read?



https://www.google.com.cy/search?q="Frindle"&espv

At this point the teacher can hold the book in his/her hands and show it to the class and give some information about the book.

**Length**: 105 pages

**Chapters**: 15

**Genre**: Realistic Fiction

**Author**: Andrew Clements

As the book has 15 chapters, the teacher can organize a reading plan accordingly and have the students read one or two chapters each week depending on the length and time allowance of the program.

**4-** The teacher gives some information about the author of the book and shows other books that belong to the writer.



**Andrew Clements Bibliography**

A bio-bibliographical archive for Andrew Clements, his life, and his books

He was born in New Jersey in 1949 and lived there until sixth grade. At this age, his family moved to Springfield, Illinois. The family spent their summer at a cabin on a lake in Maine. As there was no TV or phone, Andrew spent the whole summer reading, fishing and swimming. It was those times which helped him to start thinking like a writer.

He then decided to study at Northwestern University. During his study, he started to teach creative writing in summer high school workshops. He was also interested in singing and songwriting. After his graduation, he earned a Masters of Arts in Teaching at National Louis University.

He got got married and moved to New York. He started writing his own books at the age of 35 after working in different jobs. His first book was named "*A Country Christmas Treasury"*. It wasn't before 1990 that he started writing his famous book about a schoolboy who made up a new word. This book was published in 1996. His book sold more than 10 million copies until then. Some of his other books include "*About Average", "Troublemaker", "Extra*

*Credit", "Lost and Found", "No Talking", "Room One" and "Lunch Money"*. He is also the author of the *Benjamin Pratt & the Keepers of the School* series. He lives with his wife in Maine and has four children.

He says;

*"Sometimes kids ask how I've been able to write so many books. The answer is simple: one word at a time. Which is a good lesson, I think. You don't have to do everything at once. You don't have to know how every story is going to end. You just have to take that next step, look for that next idea, write that next word. And growing up, it's the same way. We just have to go to that next class, read that next chapter, help that next person. You simply have to do that next good thing, and before you know it, you're living a good life."* http://www.andrewclements.com/bio.html

**A. WHILE-READING**

**SHORT SUMMARY OF THE NOVEL**

**1-** Andrew Clements' famous book named "*Frindle"* is a story about a schoolboy named Nick. Nick who is a very creative boy likes to make class time exciting. At his fifth grade, he encounters Mrs. Granger, his English teacher. Mrs. Granger challenges Nick to think about how the words in a dictionary are formed and who makes up these words. Nick decides to make up his own word and renames the pen "Frindle".

At the beginning, the fifth graders started to use the this new word; "*Frindle"* instead of the word "*pen*". It then spread all through the school. He didn't even understand what has been happening, the new invented word "*Frindle*" was on TV and it has become a word to be used all over the country. At the end of the story, we see Nick as a financially very rich college student who has made a fortune from marketing the word "*Frindle*".

**2-** If the teacher has technology in the classroom, s/he can make the students read and listen to the novel by using YouTube where you can find each chapter read by a native speaker. This kind of activity can help the learners practice listening and also pronunciation besides the reading activity. Each chapter takes approximately 6 to 8 minutes. The teacher can break the chapters into different days of the week or s/he can make the students read/listen one or two chapters during the class hour each week and complete the novel in about seven or eight weeks. You can find the YouTube version of the novel in the following addresses.

https://www.youtube.com/watch?v=D344ZBHb5Bo

https://www.youtube.com/watch?v=FVw6_aV7MNo

https://www.youtube.com/watch?v=ypoFjRPyrT0

https://www.youtube.com/watch?v=JtRq_HlFSMY

https://www.youtube.com/watch?v=XRU4ZoaYoaw

https://www.youtube.com/watch?v=AJ9Hiopmtrg

https://www.youtube.com/watch?v=2NfYuD7puk0

https://www.youtube.com/watch?v=hKNM2IWFUZI

https://www.youtube.com/watch?v=vzIl7oj06jo

https://www.youtube.com/watch?v=WHn16mEBlL0

**3-** In order to let the learners better understand the text, the teacher can give some of the key vocabulary for each chapter before listening/reading. Some comprehension questions on each chapter can also be asked and the answers can be discussed with the whole class. Given below the two chapters done as a sample.

**Sample chapter;**

**Chapter 1**

**Vocabulary**

| |
|---|
| **tropical: the** region lying between the tropics |
| **thermostat: a** device that automatically controls the water temperature |
| **jolt:** to give a hard quick knock to or a sudden move with a jerky motion |

**Comprehension Questions**

1. Do you think Nick is a trouble maker? If so why do you think so?
2. Who is the actual person that makes the noises in the classroom?
3. What did Nick do in his 3rd year which can be considered as "creative"?
4. What did Nick do on the first day of the class to stall the lesson? How did Mrs. Granger outsmart him?

**Chapter 2**

**Vocabulary**

| |
|---|
| **monopoly: exclusive** ownership as through control and demand and supply |
| **essential: of** utmost necessity, indispensable, necessary |
| **expanded: to** open up, unfold, enlarge |
| **Frantically: marked** by uncontrolled emotion or disordered anxious activity |

**Comprehension Questions**

1. Who was Mrs. Granger? What is she famous for?
2. What is Mrs. Granger's favorite thing to do in the classroom?
3. What is the reason of Nick's dislike of using dictionary?
4. What is the phrase that Mrs. Granger always used in the classroom?

.....

.....

**4-** In order to have the students better understand the novel, a short summary after each chapter can be done as a discussion either as a group work by the students or as a classroom discussion where each student participate with an idea.

**B. POST-READING**

**A- Discussion**

- The students are asked to choose a partner and identify three objects in the classroom that they want to rename. The words can be; book, blackboard, teacher, eraser, board marker etc. After they have decided on the words that they want to rename, the students are asked to write a definition of the new word that they have created. They can even find a picture of the new word they have created and stick on the wall in the classroom. The teacher can let the students vote on the nonsense words that the others created and decide use the word with the rest of the class during the semester.

- The teacher asks the students to discuss the following situation. “Imagine yourself as a student in Mrs. Granger’s class. What word would you use instead of Frindle? Why? Would you act differently towards Mrs. Granger’s reaction to the word Frindle?”

- The teacher asks the students to think about the first impressions they had when the characters were introduced at the beginning of the story and then compare their thoughts about the same characters at the end of the book. The teacher can give a worksheet, like the one given as an example below, and ask the students to jot down their ideas on the worksheet about the change they had about each character.

| Character | Evidence | Was there a change? What are the changes? |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

**B- Writing**

- The teacher asks the students to create an imaginative FAQ (Frequently Asked Questions) part of Andrew Clements’ personal web page on the classroom board. First of all, the teacher seperates the students into groups. The number of students can vary depending on the general population of the classroom. In order to make this Project be more realistic, the students can use the blackboard as the screen of a computer where they can see the personal web site of the writer. Imaginary FAQ section is prepared by the students.

- The students can be asked to write a letter to the writer of the book and tell him their feelings about the book. This activity can give the teacher a chance to cover “writing a formal letter” or “writing a formal email” topics that almost all learners pactice in their writing curriculum. The students can actually send their letters to the writer which will give then the chance to interact with the target culture.

**- Speaking**

The teacher asks the students to form groups and then ask them the following question; "If you had the chance to interview the writer of "Frindle", what would you like to ask?"

Some of the questions prepared by the students might be as follows;

- **Q**: How did you decide to write the book "Frindle"?
- **Q**: Where did you get the inspiration for the story that is told in "Frindle"?
- **Q**: Are the characters in the story based on real life characters?
- **Q**: How long did it take to write the story?
- **Q**: Who has drawn the pictures of "Frindle"?
- **Q**: Are you thinking of writing another book as a sequel?
- **Q**: If you had a chance would you change any part of the story?
- **Q**: Was the book transilated in any other languages other than English?
- **Q**: What are the names of your other books if you have any?
- **Q**: How did you decide to become a writer?
- **Q**: When did you decide to become a writer?
- **Q**: Why did you decide to become a writer?

The activity can be handled in different ways:

- One option can be doing a roleplay. Each group chooses one student to act like the writer of the book and the rest of the group can ask questions as if the writer is giving a press conference or a personal interview.

- Another option can be answering the questions as a group. After each group prepares their questions, they share it with the rest of the class. The questions can be put on the board. Each group will try to answer the questions within their groups. Each group will have different answers that they can share with the rest of the class as the last part of the activity.

- If the students will be doing the reading throughout the term, they can prepare the above activity as a term Project. The students can

prepare the Project as a group on a piece of cardboard or on a powerpoint page.

## Conclusion

Literature plays an important role in language classes of many non-English speaking countries. While in some countries literary texts are found in the English curricula, in some others it isn't in the curricula yet. There are number of problems encountered by foreign language educators who are willing to use literary texts in their classroom environment. One of the most important problem is to find pedagogically-designed appropriate resources that can be used in the classroom. Secondly, there is the absence of clear-cut objectives defining the role of literature in ESL /EFL. Many instructors try to include literature and literary texts in their classroom, but there is a lack of background training in that field.

As Obediat (1997:32) states, literature helps students acquire a native-like competence in English, express their ideas in good English, learn the features of modern English, learn how the English linguistic system is used for communication, see how idiomatic expressions are used, speak clearly, precisely, and concisely, and become more proficient in English, as well as being creative, critical, and analytical learners. Custodio and Sutton (1998:20) explain that literature can open horizons of possibility, allowing students to question, interpret, connect, and explore. In sum, literature provides students with an incomparably rich source of authentic material over a wide range of registers. If students can gain access to this material by developing literary competence, then they can effectively internalize the language at a high level (Elliot 1990:198). Literature is not only a tool to develop the written and oral skills of the students in the target language but also is a window opening into the culture of the target language.

## References


Collie, J. and S. Slater. (1987). *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Custodio, B. and M. Sutton. (1998). Literature-Based ESL for Secondary School Students. *TESOL Journal*. Vol 7, No.5, p.p: 19-23.

Duff, A. and A. Maley. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Elliot, R. (1990). Encouraging reader-response to literature in ESL situations. *ELT Journal*. Vol 44, No. 3, p.p:191-198.

Helton, C.A, J.Asamani and E.D.Thomas. (1998). A 'Novel' Approach to the Teaching of Reading. Tennessee State: Tennessee State University, p.p: 1-5.

Johnson, R.K. and M. Swain (eds) (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazar, G. (1990). Using novels in the language-learning classroom. ELT 44/3: 204-214.

Maley, A. and S. Moulding. (1985). *Poem into Poem*. Cambridge: Cambridge University Press.
Obediat, M. (1997). Language vs. Literature in English Departments in the Arab World. *English Teaching Forum.*
Parkinson, B. and H. Reid Thomas. (2000). *Teaching Literature in a Second Language.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
Schewe, M. M. Byram and M. Fleming (eds), (1998). Culture through literature through drama. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-22.
Sell, R.D. (ed.). (1995). *Literature throughout Foreign Language Education: The Implications of Pragmatics*. London: Modern English Publications and the British Council.
Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading: Teaching Techniques in English as a Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.
Tarakçıoğlı, A.Ö. (2003). The use of Teaching Literature in EFL Classes. Year:7, Issue:17, EKEV Akademi Dergisi.
Widdowson, H. (1984). Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford: Oxford University Press.

http://www.andrewclements.com/index.html .
https://www.google.com.cy/search?q=Frindle&espv=2&biw=1600&bih
https://www.youtube.com/watch?v=D344ZBHb5Bo
https://www.youtube.com/watch?v=FVw6_aV7MNo
https://www.youtube.com/watch?v=ypoFjRPyrT0
https://www.youtube.com/watch?v=JtRq_HlFSMY
https://www.youtube.com/watch?v=XRU4ZoaYoaw
https://www.youtube.com/watch?v=AJ9Hiopmtrg
https://www.youtube.com/watch?v=2NfYuD7puk0
https://www.youtube.com/watch?v=hKNM2IWFUZI
https://www.youtube.com/watch?v=vzIl7oj06jo
https://www.youtube.com/watch?v=WHn16mEBlL0
http://www.andrewclements.com/bio.html
https://www.google.com.cy/search?q=Frindle&espv
https://www.google.com.cy/search?q=Frindle&espv=2&biw=1600&bih

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# An Investigation of Politeness Theory and the Speech Act of Request

İlknur Savaşkan & Arzu Sevinç

Bursa Uludag University Faculty of Education

Bursa/Turkey

e-mail:ilknurp@uludag.edu.tr

e-mail: arzusevinc871@gmail.com

**Abstract:** Language use can be determined in various ways, for example by the environment it is being used in, and by the function it plays in certain contexts. While informing is communicating knowledge to the target audience, it is possible to say that persuading is the art of convincing. Within these functional views of language the issue of politeness emerges. Studies on linguistic politeness theory have revealed the point that it is a kind of art which takes into consideration how a listener may feel from what is said and how this discourse may be perceived. The aim of this study is twofold: The first section analyzes linguistic politeness theory within the pragmatic context and the second section focuses on the importance and use of request strategies in politeness theory. In addition,the study provides an insight into the use of making requests in communicative discourse conducted in the foreign language.

**Keywords:** Pragmatics, Politeness theory, Request strategies,Request speech acts

**Özet:** Dilin kullanımı çeşitli yönlerden, örneğin kullanıldığı ortam ve belirli bağlamlardaki işleviyle belirlenebilir. Bilgilendirme yapılırken, hedef kitleye bilgi aktarımı sırasında ikna etmenin işlevi ise inandırıcılık sanatının bir ögesi olduğu varsayılır. Dildeki işlevsel yaklaşımlar çerçevesinde nezaket konusu ortaya çıkmaktadır. Dilbilimsel nezaket teorisi üzerine çalışmalar, söylemin dinleyiciye hangi duyguları hissettirdiği ve bu söylemin nasıl algılandığını dikkate alan bir tür sanat olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı iki yönlüdür: Çalışmanın ilk bölümü, dilbilimsel nezaket kuramını edimbilimsel bağlamda inceleyen araştırmaların literatür taramasını sunmaktadır. İkinci bölümde ise, yabancı dil eğitiminde rica stratejilerinin önemi ve kullanımları konusunda elde edilen bulguları, nezaket kuramı çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlar. Bu çalışmada sunulan literatür taraması, nezaket kuramı içinde yer alan rica söz eylemlerinin edimbilim açısından önemini vurgulamaktadır. Ayrıca bu alanda daha önce yapılmış önde gelen çalışmaların sentezi sonucunda rica söz

eylemlerinin yabancı dildeki iletişimsel söylemde, edimbilimsel yönden kullanımı konusuna ışık tutar.

**Anahtar Sözcükler:** Edimbilim, Nezaket kuramı, Rica stratejileri, Rica sözedimleri

## Introduction

Language can be determined in various ways, for example by the environment it is being used in, and by the function, it plays in certain contexts. The environment is judged by the people in it, and the activities carried out which only determines if the language should be formal or informal. Talking to friends in the social setting is not same as talking to your co-workers in the work setting. Pragmatic context encompasses the functional unit of certain words, sentences and the language at large, in making the intended point. It is mainly defined by the words chosen and voted right by scholars and experts in the language at hand. By looking at the functional determinant of language, the context of communication gives a clear image of whether the language being used is supposed to describe, request, command, inform, or persuade among others in the EFL context (Soler, 2005; Jalilifar, 2009). Describing encompasses the art of giving a clear picture and explanation of the factor at hand. Requesting is asking and wishing for a certain thing to be in favour of the speaker. Informing is communicating knowledge to the target audience while persuading is the art of convincing. Within these functional sceneries of language, the issue on politeness emerges.

Politeness has been described as the art of taking into consideration how a listener may feel from what is said to them and what they really perceive and desire to hear from a speaker (Watts, 2003; Culpeper, Bousfield, & Wichmann, 2003). Participants in a certain utterance are believed to come to an agreement if they establish a percentage of politeness in their language. Politeness is believed to be a motivating factor in performing the functional duty of language andit is what that exhibits the level and extent of which a speaker seems friendly hence influencing the relationship between the parties involved. Various theories have been put across to aid in the evaluation of politeness and its relations to the pragmatic context. Within politeness theory, request strategies are also an important factor.Requests are believed to be one of the most demanding speech acts as they are often accompanied by the speaker wanting something in their favour and requests areexpected to be communicated in the politest manner for best results.

With politeness being part of the language in terms of utterances and the pragmatic context, the present study is a literature review of theories based on politeness and the speech act ofrequests within the scope of politeness. Therefore, the present study specifically focuses on investigating the importance of request strategies during communication processes. This literature review also links the studies of request strategies in order to depict its importance and to provide an insight into the use of appropriate behavior within the communicative discourse in the foreign language.

**Theories of Politeness**

Since the middle of the last century the issue of politeness theories has received much debate in the arena of foreign language learning. An overview of the prominent theories based on politeness has revealed that these theories were prone to criticism and thatscholars had developed criticism with the desire to ensure that their own theory had all the facts lined up. The following is a brief overview of prominent politeness research dating from the last century until the contemporary period.

The Politeness theory is a theory developed by Erving Goffman (1955) and later enhanced by Penelope Brown and Stephen Levinson in 1987 to explain the non-verbal expressions, and specifically facial expressions, that one uses when interacting based on various social contexts (Brown & Levinson, 1987; Eelen, 2014). The theory has been used by various researchers to explain the use or application of the theories in various contexts. Another theory is Lakoff's rule of politeness (1977) where it is explained that politeness mainly was determined by factors in the social surrounding and was aimed at making sure one is friendly to another making them feel good, ensuring one does not imply commands and giving the necessary options (Al-Duleimi et.al., 2016). In this study Lakoff (1977) also notes that "it is interesting, though not at present explicable, that super polite request forms are more acceptable than the merely-polite (p.93)."This highlights the point that within the scope of politeness speech-acts can be interpreted differently according to the pragmatic contexts in which they are delivered.

Theory of politeness by Brown and Levinson (1987) dwelt on how a speech threatened the speaker's face or the listener's face hence politeness being the neutralizing factor. This way, neither the speaker nor the listener could shy away as they talked and the message would be reached as well as the feedback given effectively. They further divided politeness into positive and negative (Al-Duleimi et. al. 2016). Positive politeness aimed at bringing out a positive face while negative politeness brought out negative face alongside with the maintenance of respect to the listener as they are not to be addressed by force. Brown and Levinson (1987) came up with approaches to executing the two aspects of politeness which were mainly social aspects. They include power, the social distance and the extent of imposition. Power encompassed the position of the speaker and the listener in the society at large; social distance included how much the two parties knew each other while the extent of imposition is the acceptable level of imposing facts, information, and suggestions.According to Le Pair (1996)the basic assumption underlying the theory of Brown and Levinson (1987) is that "certain speech acts, such as orders and requests, are 'intrinsically impolite', because by making a request, a speaker automatically threatens the hearer's freedom of action, his wish not to be imposed upon, which is called his 'negative face'. A hearer

can interpret a request as an intrusive impingement on his freedom of action, or even as a show in the speaker's exercise of power (p. 653)."

Along these lines, another research that looked into politeness theory is a study conducted by Bargiela-Chiappini (2003). This researcher attempts to explain the interpretation of the politeness theory by suggesting that the theories put forward by Erving Goffman (1955) have been restated by Brown and Levinson (1987) but in the process, Brown and Levinson have to some extent distorted the message that was initially put forward by Goffman. By reviewing Brown and Levinson's assertions as well as those presented by Goffman, the author insists that for one to understand and redefine the politeness and face theories, it is essential to look into the Goffman's initial works critically.

A similar research conducted by Locher& Watts (2005) looks into the politeness theory as put forward by Brown and Levinson (1987) by investigating the aspects brought forward by the scholars. The authors argue that politeness theory is a dynamic factor and that the main concern of the theories put forward by Brown and Levinson (1987) in their work is moderating face-threatening acts- FTA(Erbert & Floyd, 2009; Johnstone, 2008). Moreover, these authors argue that when analysing a conversation, one should not focus on determining whether a conversation is polite or impolite, but instead take note of the dynamic nature of conversations. By using examples of normal day to day conversations, Locher & Watts (2005) suggest that the nature in which individuals engage in conversations to ensure appropriate behaviour during communication should be considered when determining whether the conversation is polite or impolite. According to Locher & Watts (2005) "understanding, politeness cannot just be equated with FTA-mitigation because politeness is a discursive concept. This means that what is polite (or impolite) should not be predicted by analysts. Instead, researchers should focus on the discursive struggle in which interactants engage (p.9)." As can be observed these researchers' have put forward the issue of"appropriate behaviour" nature of a conversation as a new way of analysing request strategies.

In a previous research Locher (2006) aims to expand and develop politeness theory by looking into various other studies that have been brought up to explain politeness theory. Locher (2006) investigates the "discursive approach to politeness" and relates the approach to relational work. By referring from written data, the study asserts that relational work involves conversations that are either impolite, those that are polite and those that are neither respectful nor disrespectful but are considered right. The research, which bears a close resemblance to Locher's earlier research, maintains that when communicating, individuals do not base their strategies on predefined politeness standards, but instead adopt appropriate behaviour based on the context of the interaction. In short, the research by Locher (2006) provides a deeper insight into the use of appropriate behaviour and relational work during communication rather than the classification of request strategies as either polite or impolite.

A prominent politeness theory which was based on strategies and principles that supported politeness in accordance with pragmatism was that of Leech (2007). Leech (2007) states that the Grand Strategy of Politeness (GSP) insists of conversations which normally deal with different factors such as requests, approvals, and appreciations, as well as responses that pertain to answering the factors. The GSP states that during a conversation, when the factors (requests, approvals, offers, appreciations, among others) are communicated by a party to a second party involved in the communication, the second party will attempt to provide feedback that puts the former in a more privileged position than the latter, and the latter on a less privileged position than the former (Leech, 2007). The second party uses the strategy to ensure politeness when providing feedback to the first party. Leech (2007) further argues that in most contexts, the respondent to a conversation normally lowers the value of what relates to him and increases the value of what relates to the speaker.

In order to enhance the research, Leech (2007) uses a hypothesis to test the claims and investigates the relevance of the Grand Strategy of Politeness Theory in real life. Leech, attempts to test the application of the theory in real life by looking into the mode of communicational circumstances in four cultures from both the Eastern and Western cultures. In the study, Leech (2007) differs from the opinions that have been put across by most scholars pertaining the nature of politeness in the western and eastern cultures. According to this study, there are no differences that exist in the nature of politeness between the east and the west despite the major differences that exist between the two cultures.

In other cases, researchers have expanded on politeness theory which wasbrought up by Brown and Levinson (1987).Al-Duleimi, et. al. (2016) have dwelt on differentpoliteness theories by various scholars and how relevant these theories are to normal life conversations. By reviewing theories such as politeness theories set by Brown and Levinson, Lakoff and Leech, the researchers attempted to determine the various strengths and weaknesses of these theories. Culture is another dimension in the field of research focusing on the issueof politeness and its relations to the pragmatic context .Al-Duleimi, et. al. (2016) compared the application of the theories in western and eastern cultures. According to these researchers, most theories werenot applicable to all cultures, which drew the conclusion that politeness theories were not necessarily applicable across the globe. However, Al-Duleimi, et. al. (2016) also endorse the GSP as set by Leech (2007) as a theory that can apply in both eastern and western cultures. Other examples of research relating to politeness and culture displayed that therewere misunderstandings found to be brought about by the cultural background of a foreign language learner. For eg. the Japanese and the Chinese languages were best identified with this situation because in Japan some words meant the exact opposite in Chinese while some of the words in Japan were not

quite acceptable in Chinese hence the Japanese would end up saying other words that were out of context, and were never meant (Chen et, al. 2013).

**Request Strategies**

There are various factors which influence the effectiveness of politeness while realizing the act of requesting. Based on this issue, Leech (2007), claims that there are no major variances between eastern and western cultures as far as politeness is concerned. Despite Leech (2007), other scholars have majored on investigating the variances or likenesses that exist between the two cultures in terms of request strategies, politeness,and pragmatic contexts. Chen et. al. (2013) considered two eastern cultures, Chinese and Japanese cultures and one western culture, the American culture. The research investigated the request strategies by the Chinese and how the request strategies compared to request strategies in the American and Japanese culture. Just like the research by Leech (2007), the research by Chen et. al. (2013) debates on the East-West division as pertaining to politeness as seen in the differing cultures.

In an earlier investigation Le Pair (1996) dwelt on the intercultural interaction between Spanish and Dutch interlocutors in terms of the speech production of Spanish (Native Speaker-NS) and Dutch (Non-native Speaker- NNS) speakers of Spanish. Le Pair (1996) discovered thatthe "Spanish NS are more direct in their requesting, using about two times more direct strategies than Dutch NNS, manifested by higher frequencies of the imperative, obligation statement, and want statement (p.668)." In addition, in this research it was found that social distance is one of the socio-cultural factors to which Spanish NS seemed rather sensitive, using more face-saving strategies in situations of a relatively high social distance (ibid.)"

Another research based on request strategies and culture was conducted by Chen et. al. (2013). These researchers found that the Japanese, American and Chinese's approach to requesting were all similar as they adopted a seemingly indirect strategy. Their findings contrasted to the points stressed by other scholars that the Eastern culture tends to adopt a direct strategy when making requests. The fact that not much difference was found between American and Chinese cultures means that an East-West divide as stressed by other scholars seems not to exist.However much the research differs from some other studies, it still supports the validity of studies and assertions of politeness theory such as the work by Brown & Levinson (1987).

A study looking into communication that occurs between different cultures and requestwithin politeness strategies found in pragmatic contexts was conducted by Chakorn (2006). This researcheruseda Thai business context to investigate the request strategies used by business persons who are native English speakers and Thai speakers through letters. The research, which had both qualitative and quantitative

aspects, analysed letters of request written by the Thai and English speakers and how they used politeness and persuasive strategies in their letters. The researcher traced the letters to observe how the two different cultures approached making of requests and the persuasive strategies that they used when making requests. The researcher noted that the Thai speakers were more indirect and detailed when making requests while the native English speakers were more direct and concise in the way they made their requests. Moreover, the researcher found that Thai speakers attempted to boost their credibility, employed emotional expressions and employed reasoning to explain their requests so as persuade their addressees. English speakers, on the other hand, only employed reasoning and logic to support their requests.

Along these lines a similar research was conducted by Marti (2006) whoinvestigated the way through which individuals exposed to different cultures make requests and whether the individuals adopt a direct or indirect strategy when making requests, as well as the level of politeness or impoliteness of the individuals during conversations. The research samples individuals who are monolingual Turkish speakers and individuals who are originally Turkish speakers but have been exposed to the German culture and language. So as to substantiate his research, the researcher investigates how the two groups make requests in normal day to day requests. The researcher also investigates the level of politeness or impoliteness of the individuals and rates the relation between their requests, directness or indirectness and politeness or indirectness by issuing them with questionnaires. The researchers find that German-speaking individuals were more indirect when making their requests while Turkish speakers were more direct when making requests.

The research by Marti (2006) also looks into the conformance by both German and Turkish speakers to the conventional theories such as the theories of politeness and speech act theories. The researcher finds that Turkish speakers are more hesitant when making requests and that they were less eager to find other approaches that they could use to make requests. However, German speakers attempted to find alternative ways to make requests even if it meant negotiating, convincing and providing alternatives to enhance their requests. The differing findings on German speakers are attributed to the exposure to and influence of the German culture.

A study conducted by Felix-Brasdefer (2006) investigates politeness and indirectness not from the angle of the requesting individual, but from the angle of the individual being requested and how the individual responds to request. The research also investigates the phenomenon in various cultures: Americans speaking English, Latin Americans speaking Spanish and Spanish individuals speaking Spanish. The researcher Felix-Brasdefer (2006) considered the way the individuals from the three different groups turned down requests. It was found that Americans speaking English were more direct when turning down requests while Spanish individuals who spoke Spanish were more indirect when turning down requests. The research further shows that Latin Americans who spoke Spanish adopted strategies that were neither direct nor indirect, but involved communication skills such as promising not to turn down requests in future and providing alternatives, among other external strategies. The

findings led to the conclusion that the cultures of socialization which the individuals had been sampled were a contributing factor to their responses.

Lastly, research conducted by Terkourafi (2015) introduced a new concept, the concept of conventionalization as a way to observe politeness or impoliteness in different contexts. The researcher asserts that unlike the claims made by scholars that politeness and indirectness are interdependent, both factors are dynamic and cannot be sufficiently applied to different situations. The researcher, instead, proposes that conventionalization is the best way to analyse situations since it takes into account the speaker, the setting in which the conversation is taking place and the message that the speaker intends to pass. Moreover, the researcher suggests that conventionalization is more reliable and cannot be influenced easily by other factors such as face threats. The researcher also insists that although conventionalization is more reliable in different contexts, it is also possible that one could deviate from it.

## Conclusion

By reviewing various pieces of literature by various scholars in the field of politeness, making requests and pragmatic contexts, the present researchhas attempted to foreground the significance of the language learner's awareness of resorting to linguistic strategies within the boundaries of politeness when delivering their requestsduring the communication. Summarizing the notion of politeness as discussed by Goffman (1955), Lakoff (1977), Brown and Levinson (1987), Locher and Watts (2005), and Leech (2007), it is possible to say that the theory of politeness is built on strategies of communicative competence which aims to achieve positive relationships between the interlocuters. Forexample, if a language user does not have communicative competence, the listener who is expecting the speaker to be soft and polite, the speakermay defile this and end up sounding impolite either knowingly or not. As a result, language learners need to be aware of these functions so that they present requests in a desirable way without leading to the imposition of force in their communicative utterances.Finally, it is possible to claim that students learning a foreign language, in their development of language proficiency also need to develop intercultural communicative competence so that they are able to make requests politely according to the pragmatic context. On the contrary, inadequate understanding of the language often could result in an insufficient communication and could lead to misunderstandings between the parties involved because the message would not have been passed as was anticipated.

## References


Al-Duleimi, H. Y., Sabariah, R. M., & Abdullah, A. N. (2016). A Critical Review of Prominent Theories of Politeness. *Advances in Language and Literary Studies, 7*(6), 263 – 270. Doi: 10.7575/aiac.alls.v.7n.6p.26

Bargiela-Chiappini, F. (2003). Face and Politeness new (insights) for old (concepts). *Journal of Pragmatics, 35*(10-11), 1453 - 1469. doi:10.1016/S0378-2166(02)00173-X

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chakorn, O.-O. (2006). Persuasive and politeness strategies in cross-cultural letters of request in the Thai business context. *Journal of Asian Pacific Communication, 16*(1), 103 - 146. doi:10.1075/japc.16.1.06cha

Chen, R., He, L., & Hu, C. (2013). Chinese requests: In comparison to American and Japanese requests and with reference to the "East-West divide". *Journal of Pragmatics, 55*, 140 - 161. doi:10.1016/j.pragma.2013.05.012

Culpeper, J., Bousfield, D., & Wichmann, A. (2003). Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics, 35*(10 - 11), 1545 - 1579. doi:10.1016/S0378-2166(02)00118-2

Eelen, G. (2014). *A Critique of Politeness Theory.* London: Routledge.

Erbert, L. A., & Floyd, K. (2009). Affectionate expressions as face-threatening acts: Receiver assessments. *Journal of Communication Studies, 55*(2), 254 - 270. doi:10.1080/10510970409388618

Felix-Brasdefer, J. C. (2004). Interlanguage Refusals: Linguistic Politeness and Length of Residence in the Target Community. *Journal of Research in Language Studies, 54*(4), 587 - 653. doi:10.1111/j.1467-9922.2004.00281.x

Felix-Brasdefer, J. C. (2006). Declining an invitation: A cross-cultural study of pragmatic strategies in American English and Latin American Spanish. *Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication, 22*(3). doi:10.1515/mult.2003.012

Jalilifar, A. (2009). Request Strategies: Cross-Sectional Study of Iranian EFL Learners and Australian Native Speakers. *English Language Teaching, 2*(1). doi:10.5539/elt.v2n1p46

Johnstone, B. (2008). *Discourse Analysis, Second Edition.* Malden: Balckwell Publishing.

Lakoff, R. (1977). What you can do with words: Politeness, pragmatics and performatives. In *Proceedings of the Texas conference on performatives, presuppositions and implicatures* ,79-106.

Leech, G. (2005). Politeness: is there an East-West divide. *Journal of Foreign Languages*, *6*(3), 1-30.

Leech, G. (2007). Politeness: Is there an East - West Divide? *Journal of Politeness Research, 3*(2). doi:10.1515/PR.2007.009

Leech, G. N. (2016). *Principles of Pragmatics.* London: Routledge.

Le Pair, R. (1996). "Spanish request strategies: A cross-cultural analysis from an intercultural perspective". Language Sciences 18. 651-670.

Locher, M. A. (2006). Polite behavior within relational work: The discursive approach to politeness. *Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication, 25*(3). doi:10.1515/MULTI.2006.015

Locher, M. A., & Watts, R. J. (2005). Politeness Theory and Relational Work. *Journal of Politeness Research, 1*(1). Retrieved from 10.1515/jplr.2005.1.1.9

Marti, L. (2006). Indirectness and politeness in Turkish–German bilingual and Turkish monolingual requests. *Journal of Pragmatics, 38*(11), 1836 - 1869. doi:10.1016/j.pragma.2005.05.009

Soler, E.A. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context?. *System*, *33*(3), 417-435. doi:10.1016/j.system.2005.06.005

Terkourafi, M. (2015). Conventionalization: A new agenda for im/politeness research. *Journal of Pragmatics*, *86*, 11-18.

Watts, R. J. (2003). *Politeness.* Cambridge: Cambridge University Press.

**4th International Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISSN: 978-605-84052-5-7**

# Etnofotografi: Etnografik Araştırmada Fotoğrafın Çok Yönlü Kullanımı

M. Muhtar KUTLU, Ankara Üniversitesi
e-mail: mkutlu@ankara.edu.tr

**Özet**: Fotoğraf ve etnografya ilişkisi, şüphesiz yeni bir ilişki değildir. Fotoğrafın keşfini izleyen ve görüntüleme teknolojisindeki hızlı gelişmeler sonucunda, 19. yüzyıldan itibaren etnografik araştırmalarda araştırmacıların çalışmış oldukları kültürlere ait görüntüleri kaydettikleri bilinmektedir. Başlangıçta "egzotik öteki"ne ait üretilmiş imajlarla başlayan, evrimci tezlerin baskısı altında biyometrik bilgi sağlama çalışmalarına eşlik eden fotoğrafları, daha sonra yok edilmekte olan kültürlerin romantizmin gölgesinde son görüntülerini kaydetmek için tasarlanmış -ideolojik olarak inşa edilmiş- fotoğraflar izlemiştir. Giderek öncü etnologların gözlemlediklerini belgelemek isteği ile motive oldukları bir süreç izlenmiş ve sonrasında fotoğraf etnografik araştırmanın sistematik, hatta bazı durumlarda zorunlu bir parçası haline gelmiştir. Bu bildiri "etnofotografi" olarak adlandırdığımız bir yaklaşımla; fotoğrafik görüntülerin etnografik araştırmayı hangi yollardan beslediğini ve genişlettiğini konu edinmektedir. Bildiride fotoğrafın bugüne kadar bilinen ve kullanılan biçimlerine eleştirel bir bakışla etnografik araştırmanın değişik süreçlerinde fotoğrafik görüntülerin kullanım biçimlerine değinilecektir. Bu, bugüne kadar belge amaçlı kullandığımız fotoğrafın ötesinde bir kullanımı ve değerlendirmeyi içermektedir.
**Anahtar Sözcükler:** Etnografi, Fotoğraf, Etnofotografi, Etnografik Fotoğraf.

# Etnofotography: Multidirectional Use of Photography in Ethnographic Research

**Abstract:** The relationship between photography and ethnography is not a new relationship. Following the discovery of photography and rapid advances in imaging technology, it is known that researchers from the 19th century have recorded images of cultures from ethnographic research. The photographs, which initially started with the images produced by the "exotic other", followed by the efforts of providing biometric information under the pressure of the evolutionist theses, later on they were followed by the photographs of the cultures that were destroyed under the shadow of romanticism- ideologically constructed. More leading ethnologists have been motivated by a desire to document their observations, and then photography has become a systematic and in some cases mandatory part of ethnographic research. This presentation focuses on the ways in which photographic imagery nourishes and extends ethnographic research through an approach that we call "ethnophotography". In this presentation, the use of photographic images in different processes of ethnographic research will be discussed critically with the known and used forms of photography. This includes a use and evaluation beyond the photograph we have used for document purposes.
**Keywords:** Ethnography, Photography, Ethnography, Ethnographic Photography

## *Etnografi ve "Etnofotografi"...*

**Etnografi,** en karakteristik biçimi ile araştırmacının görece geniş bir zaman dilimi içinde incelediği toplumun ve insanların günlük yaşamına katılmasını, neler olduğunu gözlemesini, neler söylendiğini dinlemesini ve sorular sormasını kapsar. Bir başka değişle, etnografya 'orada olmayı', 'deneyimi' ve 'gözlemi' imler. Aynı zamanda antropolojik bilginin üretim sürecidir. Bugün ise araştırma nesnesi haline getirilen insan topluluğuna ya da herhangi bir kültürel kuruma, sürece dair eksiksiz bir betimlemeyi hedefleyen ve kendine özgü kuramlardan bunlarla ilintili çeşitli araştırma tekniklerinden oluşan bir nitel araştırma yöntemi olarak da tanımlanmaktadır.

**Etnofotografi**, fotoğraf ve etnografya ilişkisi üzerine temellenen bir yaklaşımı tanımlamaktadır. Etnografik fotoğraflar üzerinden gerçekleştirilecek bir çalışma biçimini işaret eden *Etnofotografik yaklaşım,* etnografik bakışla fotoğrafın bakışını üst üste koyan bir "okuma" ve kültürel bağlamı içerinde yorumlama sürecinin gerçekleştirilmesini, ayrıca etnografik araştırmanın değişik süreçlerinde (alana katılım, alan çalışması uygulaması ve etnografik bilginin sunumu gibi çeşitli aşamalarda) fotoğrafik imgenin kullanım biçimlerini içermektedir.

Fotoğraf ve etnografya ilişkisi, şüphesiz yeni bir ilişki değildir. Fotoğrafın keşfini izleyen ve görüntüleme teknolojisindeki hızlı gelişmeler sonucunda, 19. yüzyıldan itibaren etnografik araştırmalarda araştırmacıların çalışmış oldukları kültürlere ait görüntüleri kaydettikleri bilinmektedir. Önce fotoğrafın daha sonra hareketli filmin etnografik çalışmada kullanılması, zamanla antropoloji içerisinde yeni bir çalışma alanı olarak görsel antropolojinin ortaya çıkışına da neden olmuştur. Görsel antropolojinin tüm çalışma biçimlerini besleyen ortak inanç; "kültürün görünebilen simgelerle kendisini gösterdiğine" olan inançtır. Bu simgeler doğal ve kültürel çevrede, kültürel örüntülerde, sanatsal iletişimde, ritüel süreçlerde (seremoni, gösteri) ve maddi kültür içinde saklıdır. Fotoğraf ve etnografi; bu iki deneyim, ortak bir arzuyu paylaşırlar; bu, gözle görüneni sadakatle tekrarlayarak bilgiyi görünür kılma arzusudur.

Erken antropoloji araştırmaları içinde önce "egzotik öteki"ne ait üretilmiş imajlarla başlayan, evrimci tezlerin baskısı altında biyometrik bilgi sağlama çalışmalarına eşlik eden fotoğrafları, daha sonra yok edilmekte olan kültürlerin romantizmin gölgesinde son görüntülerini kaydetmek için tasarlanmış -ideolojik olarak inşa edilmiş- fotoğraflar izlemiştir.



**Fotoğraf 1. Andaman Yerlilerinin ölçüm çubuğu ile birlikte fotoğrafları**

Giderek öncü etnologların gözlemlediklerini belgelemek isteği ile motive oldukları bir süreç izlenmiş ve sonrasında fotoğraf etnografik araştırmanın sistematik, hatta bazı durumlarda zorunlu bir parçası haline gelmiştir (Bkz.: Banks ve Morphy, 1997: 7-9). Fotoğrafın ve filmin araştırma tekniği ve veri olarak doğrudan kullanımı konusunda öncü ve güçlü bir örnek M. Mead ve G. Bateson'un (1942) Bali'de gerçekleştirdikleri ortak çalışmadır.





**Fotoğraf 2. ve 3. Malinowski'nin Trobriand Adası Alan Çalışması Fotoğraflarından**

Antropolojide fotoğrafın erken kullanımlarında ortaya çıkan ve Malinowski ile temsil edilen yerel bilgi ve belge amaçlı açıklayıcı- örnekleyici eğilimi, Mead ve Bateson'un çalışmalarında ise fotoğrafların açıklamadan çok anlamaya-çözümlemeye dönük bir eğilimi temsil ettikleri görülür.





**Fotoğraf 4. ve 5. Bateson ve Mead'in "Balinese Character" adlı çalışmasından**

Antropolojinin değişen kuram ve yöntemleri karşısında fotoğraf ve filmin bir araştırma tekniği olarak kullanımında artan ve azalan konumu pek çok yönüyle bugün de devam etmektedir.

***Metin ve Görüntü İlişkisi...***

Başlangıçta pozitivist paradigma ve nesnel gerçeklik yaklaşımı etnografi içinde görüntülerle çalışmanın ve görüntünün temel iddiası, gerçekliğin temsili ve içerdiği şeyin tekrar tekrar sunulabilir olması şeklinde anlaşılmış, metnin (yazılı anlatımın) nesnel bilgiyle olan bağını güçlendirmede görüntünün payının büyük olacağı düşünülmüştür. Fotoğraf bu süreçte dar bir alana sıkıştırılmış, "metinperest" bir ilginin içinde neredeyse kaybolmuş ya da gölgelenmiştir. Araştırmacıların çalışmalarında görüntüler, uzun süre veri toplamayı kolaylaştıran ve başka yöntemlerle ulaşılan sonuçları destekleyen araçlar ve kendi bilimsel sorgu ve savlarını besleyecek şekilde yorumsuz kaynaklar olarak algılanmıştır. Farklı teknik ve yöntemsel yaklaşımları barındıran nitel araştırmalar içinde de fotoğraftan yararlanılmakta, ancak raporlar, mektuplar, günlükler vb. gibi "ikincil veri kaynakları" olarak tanımlanmaktadır (Kümbetoğlu, 2005:145).

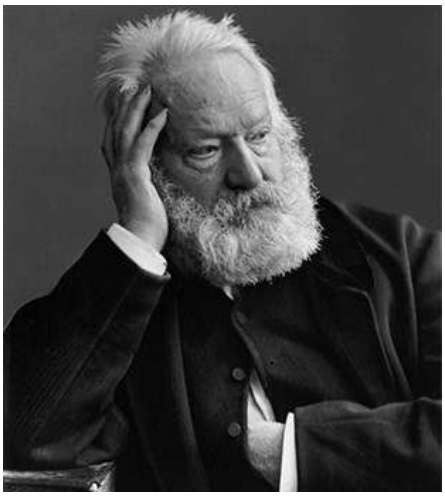
Bunun öncelikli nedeni fotoğrafın gerçekliği aynen aktaran bir araç olarak kabul edilmesi, buna bağlı olarak araştırmada yansızlığı, tarafsızlığı koruyan ve tanıklık (kanıt) eden belgeler olarak kavranmasıdır.

Fotoğrafın nesnel bir gösterge olduğu iddiası, Barthes'ın (2000) fotoğraftaki anlamın görme biçimimizle şekilleneceği argümanıyla yerle bir edilirken, Sontag (1999) da fotoğraf ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi sorgulamış ve fotoğrafa ithaf edilen nesnellik iddiası ve realizm mitinin, fotoğrafı çekilen, çeken ve fotoğrafa bakan arasındaki karmaşık etkileşimi yok saymakta olduğunu ileri sürmüştür (Yüksel, 2013:145) +

Özetle, fotoğrafik belgelerin çoğunlukla yazılı metinler karşısında hafife alındığı; bilgi aktarmaktan çok konu hakkında tipik ya da örnek niteliğinde görüntüler olduğu izlenimi uyandıran bir amaçla kullanılageldiği; araştırmanın bir kısmında yer alan bir araç olarak değerlendirildiği görülmektedir. Her ne kadar metin tarafından geri plana atılsa da fotoğraf, ısrarla varlığını korumayı sürdürmektedir. Üstelik araştırmacının/etnografın hiç hesaba katmadığı, yazamadıklarının ondan habersiz kodlandığı bir ortam da oluşturmaktadır. Barthes (2000)'ın da işaret ettiği gibi; fotoğraflar aracılığıyla, kolayca fark edilemeyenleri ya da gözden kaçan ilişkileri keşfedebilir ve kanıtlayabiliriz.

"Fotoğraf, tek sözcüğün ani bir hareketiyle bir tümceyi betimlemeden düşünceye kaydırıveren metnin tam tersine, salt olumsaldan başka bir şey olamayacağı için (her zaman temsil edilen bir şeydir) etnolojik bilginin asıl ham maddesini oluşturan 'ayrıntıları' ortaya çıkarıverir. William Klein, Moskova'da, Bahar Bayramı, 1959'u fotoğraflarken bana Rusların nasıl giyindiğini (hepsinden öte hiç bilmediğim bir şey) öğretiyor: bir çocuğun kocaman kumaş şapkasını, bir başkasının boyun bağını, yaşlı bir kadının başındaki örtüyü, bir gencin saç kesimini fark ediyorum. Bu tür ayrıntılara daha da derinlemesine girilebilir, Nadar'ın fotoğrafladığı erkeklerin çoğunun uzun tırnaklı olduğunu gözlemleyebilirim: işte etnografik bir soru: acaba belirli bir dönemde tırnaklar ne kadar uzun bırakılıyordu?" (Barthes, 2000: 45).





**Fotoğraf 6. William Klein: Bahar Bayramı, Moskova, 1959 ve Fotoğraf 7. Nadar: Portre (V. Hugo)**

Günümüzde fotoğrafın gerçekliğin belgeleri olmaktan çok, "temsiller" olduğu kabulü; onu etnografi pratiği içinde daha anlamlı kılmaktadır. Fotoğrafik görüntünün üretildiği bağlamların önemi, fotoğrafın "gerçekliğine" verilen önemden çok daha fazladır. Dolayısıyla fotoğraf, hem araştırma içindeki aktif rolüyle hem de bir ifade (anlatım) aracı olarak farklı okumalara, yorumlara izin veren sunumlarıyla yeni açılımlar yaratabilecek potansiyele (avantajlara) sahiptir. Elbette bu ifade aracının kullanıcılarının niyetine, o aracı hangi bağlamda değerlendirdiklerine bağlı olarak değişiklik gösterecektir.

**"*Etnografik Fotoğraf*"**

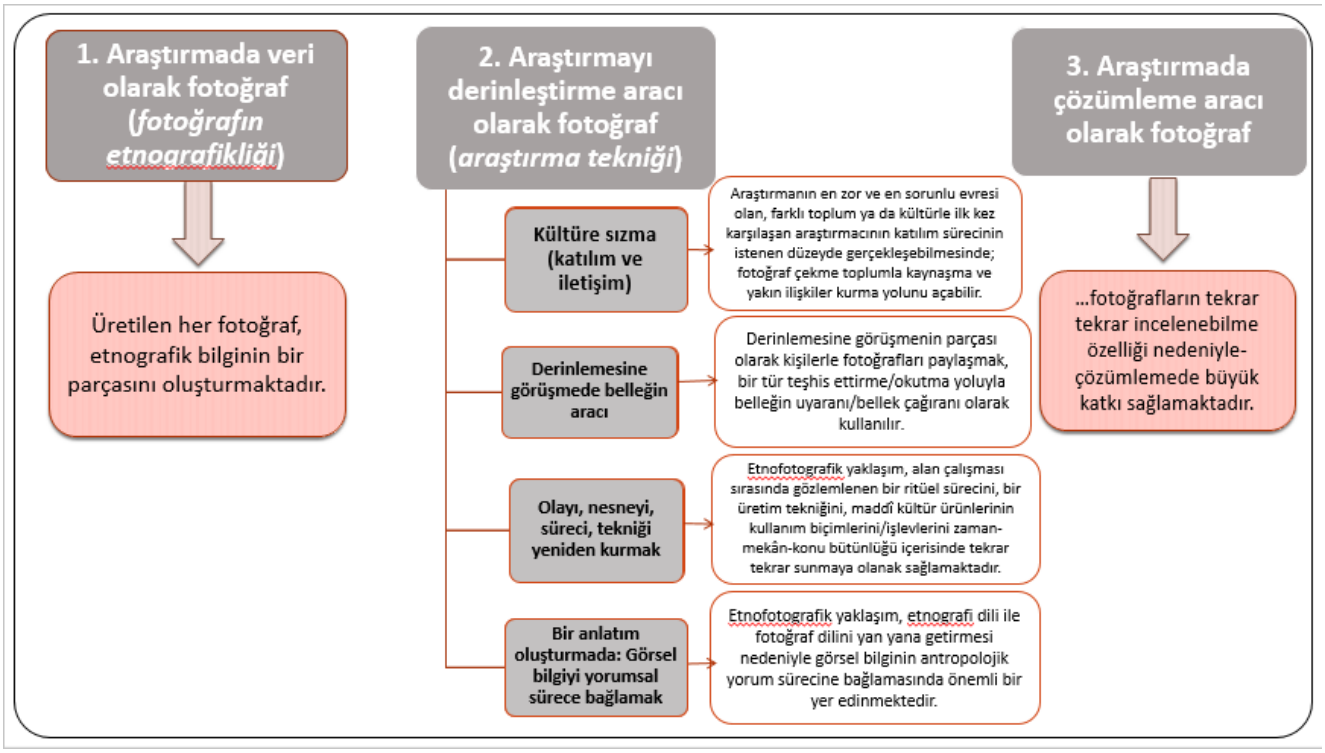
Etnofotografik çalışmada söz konusu olan fotoğraf; *etnografik fotoğraf*tır.

"Etnografik fotoğraf, kültürü ve özneyi kaydetmek ve anlamak amacıyla çekilmiş fotoğraf olarak tanımlanabilir. Bir fotoğrafın etnografik olması için sadece bu amaçla çekilmiş olması değil, etnografik bilgilendirme amacıyla kullanılışı da önem taşımaktadır" (Akarçay, 2013:162). Etnografik fotoğrafı, etnografların alanda çalışırken sistematik olarak ürettikleri fotoğraflar olarak da tanımlayabiliriz (Pink, 2007: 69).

Etnografik fotoğraf, zamanın akışından alınmış ve bir arka planı, bağlamı olan bir anın fotoğrafıdır. Her belge fotoğrafı gibi konunun açık seçik, aslına uygun, müdahale edilmemiş (ya da en az müdahale ile) doğal görünümü içinde etnografik kaygıların estetik ve sanatsal kaygılardan önce gelmesine dikkat edilerek kaydedilmiş görüntülerin fotoğrafıdır.

Etnografik fotoğrafın başarısını fotoğrafa eşlik eden metin ve fotoğrafı sunan araştırmacı belirler. Fotoğraf ve ona eşlik eden metin uyum içinde olmalı ve birbirlerini gölgelememelidir; tek bir varlığın iki yanı olmalıdırlar. (Bkz.: Simm, Janno. *"Reflections on Ethnographic Photographing"*, htttp://www.folklore.ee/folklore) Fotoğrafın, bilgi taşıyıcı ve bilme biçimi olarak tek başına var olduğunu, metne eklenmiş ya da kurulu bir metne eşlik eden bir fotoğraf değil, fotoğrafın arka planı ve tamamlayıcı olarak kendi metninin olduğunu kabul etmemiz gerekir.
Fotoğraf, görsel belgeleme ve görsel kayıt olarak yaygın kullanımının yanı sıra alan araştırması sürecinde çok yönlü kullanımı da etnografik araştırmaya önemli katkılar sunmaktadır. Fotoğrafın etnografi içinde etkin biçimde rol aldığı çok sayıda farklı kullanımlarından söz etmek mümkündür:

**Tablo 1. Etnografik Araştırmada Fotoğrafın Çok Yönlü Kullanım Alanları**




(1) Fotoğrafın kendisi öncelikle belgesel değeri yüksek bir veri kaynağıdır ve etnografik çözümlemenin bir parçasını oluştururlar. Alan çalışmasında birçok ayrıntı fotoğraflar aracılığıyla kaydedilir ve çözümlenir. (2) Fotoğraf bir araştırma tekniği olarak araştırmayı derinleştirmenin aracı olabilmektedir. Araştırmanın uygulama süreçlerinde katılım, gözlem, görüşme, yorum, anlatım ve sunumlarda klasik etnografinin yetersiz kaldığı alanlarda bir araştırma tekniği olarak fotoğraf, yeni ve geniş imkânlar sunmaktadır. (3) Etnografi metninin yazımında derlenen verilerin dökümü ve değerlendirilmesinde –fotoğrafların tekrar tekrar incelenebilme özelliği nedeniyle- çözümlemede büyük katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, etnofotografik yaklaşımın insana, olaylara (eyleme), nesneye ve mekânlara dair kültürel anlamlı formların çözümlenmesinde, verilerin sunumunda görsel yöntemlerin kullanılmasına ve görsel çalışma fikrine katkıları olacağını umuyoruz. Etnofotografik yaklaşım, pozitivist algılar dünyasından daha çağdaş bir temsil ya da durumsal bilgiye doğru genişleme imkânını bize verecektir.Etnografi vardı, şimdi etnofotografiyi düşünebiliriz.

**KAYNAKÇA**

Akarçay, G. Ö. (2013). *"Kutsal'ın Foto-Etnografisi: Alevilerde İbadet ve Siyaset"*, (Sahanın Sesleri: İletişim Araştırmalarında Etnografik Yöntem, Der: Hakan Ergül, İçinde), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınlar. S. 159-185

Aydın, M. ve Kayhan, S. (1979). *"Etnolojik ve Bilimsel Belgeleme"*, Sosyal Antropoloji ve Etnoloji Dergisi, Sayı 3, s.73–89.

Banks, M. ve Morphy, H. (1997). *Rethinking Visual Anthropology,* London: Yale Unv. Press.
Barthes, R. (2000). *Camera Lucida, Fotoğraf Üzerine Düşünceler,* İstanbul: Altıkırkbeş Yayın.
Bateson, G. ve Mead, M. (1942). *Balinese Character: A Photographic Analysis,* New York: New York Academy of Sciences, Special Publication 2.
Berger, J., (2004). Görme Biçimleri, Çev.:Yurdanur Salman, İstanbul: Metis Yayınları.
Collier, J., Collier, M., (1986). Visual Anthropology: Photography as a Research Method, Albuquerque: University of New Mexico Press.
Davies, C.A. (1999). *Reflexive Ethnography: a Guide to Researching Selves and Others,* New York: Routledge.
Erginer, G. (1982). *"Halkbilimde Görüntü Belgesi Olarak Akarfilmin Kullanılması",* Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, Cilt XXX, Sayı 1–2, s.129–157.
Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma, İstanbul: Bağlam Yayınları.
Oral, M. (2006).*"Fotoğraf ve Toplumsal Değişme"* Toplumbilim Fotoğraf Özel Sayısı, Sayı 19, s. 17–24.
Pink, S., (2007). Doing Visual Anthropology, London: Sage Publications.
Pink, S., (2006). The Future of Visual Anthropology, London: Routledge.
Ruby, J. (2000). *Picturing Culture,* Chicago: University of Chicago Press.
Simm, J. "Reflections on Ethnographic Photographing" http://www.folklore.ee/folklore (erişim. 12.05.2018)
Sontag, S., (1999). Fotoğraf Üzerine, Çev.: Reha Akçakaya, İstanbul: Altıkırkbeş Yayın.
Susar, A. F. (2005). *"Etnolojik Belgeleme-Etnografik Film ve Sözlü Tarih Çalışmalarının Antropolojideki Yeri",* Gelenekten Geleceğe Antropoloji içinde [ ed. Kümbetoğlu, B. ve Gedik-Birkalan, H. ] İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
Toksoy, N.G. (2006). *"Giriş",*Toplumbilim Fotoğraf Özel Sayısı, Sayı 19, s. 9–12.
Toksoy, G. ( 2008). *"Sosyolojik Sorunsal Olarak Belgesel Fotoğraf",* Evrensel Kültür, sayı: 200 (Ağustos 2008), s. 75–79.
Worth, S. (1977). *A Semiotic of Ethnographic Film,* Program in Ethnographic Film (PIEF) Newsletter 3: 8–12.
Yurdalan, Ö. (2007). *Belgesel Fotoğraf ve Fotoröportaj,* İstanbul: Agorakitaplığı.
Yüksel, İ. Ş. (2013). "İletişim Etnografisinde Katılımcı Fotoğraf: Kendine Bakan Saha", (Sahanın Sesleri: İletişim Araştırmalarında Etnografik Yöntem, Der: Hakan Ergül, İçinde), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınlar. S. 141-154.
Yıldırım, İ. (2013). *Etnografik Alan Çalışmasında Görüntü Kaydının Kullanımı,* Millî Folklor, Sayı: 97, s. 111-121.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# "Halk Şifacıları": Kültürlerarası bir Karşılaştırma

Melike KAPLAN, Ankara Üniversitesi
e-mail: kaplanmelike@hotmail.com

**Özet:** İnsanlık tarihi kadar eski olan geleneksel tedavi biçimleri, geçmişten günümüze halk arasında uygulanan sözlü sağlık bilgisini niteler. Etnografik çalışmalarda, halk şifacılarının temelde "büyü" ve "din" kökenli tedavi pratikleri gerçekleştirdikleri yazılır. Halk tıbbı alanına giren iyileştirme pratikleri, kuşaktan kuşağa aktarılan ve tecrübeye dayanan tedavi yöntemleridir. Bu tedavi pratiklerinin uygulayıcıları içinde halk arasında uzmanlaşmış ve genellikle kutsallıkla ilişkilendirilen "şifa veren" kişiler vardır. Modern/bilimsel tıbbın gelişimiyle birlikte şifacıların kimlikleri yeni boyutlar kazanmıştır. Şifacılık, hemen tüm toplumlarda var olmakla birlikte çevresinde oluşan çeşitli inanç, ritüel ve kişileri de kapsar. Bu yazıda, antik dönem şifa tanrıları başta olmak üzere, yerli kabilelerin geleneksel iyileştiricilerinden Ortaçağ'ın büyücü-hekimlerine, efsanevi Lokman Hekim'den modern tıbbın kurucusu Hipokrat'a ve değişen dönüşen dünyada varlıkları devam eden farklı kültürlerdeki halk şifacılarının bir değerlendirmesi yapılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler: Şifacılık, geleneksel tıp, halk hekimliği.**

**Abstract:** Traditional forms of treatment, as old as human history, characterize oral health information from the past to the present. In Ethnographic studies, it is written that folk healers perform treatments which are of "magic" and "religion" origin. Folk medicine healing practices within the field, are treatment methods based on experience and pass from generation to generation. There are "healing" men/women specialized in public and who are often associated with holiness in this therapy practitioners. With the development of modern / scientific medicine, the identities of healers have gained new dimensions. Although there is healing in all societies, it also covers variety of beliefs, rituals and people formed around it. In this article, an evaluation of the traditional healers of indigenous tribes, the magicians of the Middle Ages, the legendary Lokman Hekim, the founder of modern medicine Hippocrates and the people's healers of different cultures who are living in the changing world are being evaluated.

**Keywords:** Healing, traditional medicine, folk medicine.

## Giriş

Halk tıbbında şifa, genel olarak hastanın yalnız bedenini değil ruhunu da iyileştirmeye dayanmaktadır. Sağlığı bir bütün olarak düşünerek, "bedenin iyileşmesini öncelikle ruhun iyileşmesine" bağlayan anlayış, aynı zamanda teşhisten tedaviye uzanan sürecin bütününe yansımaktadır. Halk tıbbının kökenlerini oluşturan bu bakış açısı, "ruh-beden sağlığı" bütünlüğünde kendisini ifade etmektedir. Halk tıbbı, aynı zamanda "yerel tıp" (ethnomedicine) veya halk tababeti/sağaltmacılığı" (folk medicine) olarak da adlandırılmakta; sağlık ve hastalığa ilişkin bilgi ve uygulamaların kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla oluşan, her aktarımıyla birlikte "yeniden üretilen" sözlü sağlık bilgisini nitelemektedir (Kaplan, 2015).

Halk tıbbı bağlı bulunduğu kültürün bir parçasıdır; halka ait iyileştirme pratikleri, nesilden nesile aktarılarak oluşmuş, biriktirilmiş bilgilerin ürünüdür. Alışkanlıklar, deneyimler ve pratikler nedeniyle geleneksel bilgiye dayanır ve toplumdaki herkes az ya da çok bu bilgilere sahiptir. Bu alanda hastalık tedavisi amacıyla kullanılan ürünlerin hemen hepsi toplumsal tecrübe yoluyla edinilir. Halk tıbbı ve modern tıp karşılaştırmalarının yapıldığı çalışmalarda teşhis ve tedavi yöntemleri genel olarak din/büyü ve bilim/rasyonalizm ikileminde tartışılmıştır. Batı tıbbı ile Batı dışı toplumlardaki iyileştirme pratikleri, farklı kavramlarla ifade edilmiştir: Batı tıbbı bilimsel/modern tıp iken; Batı dışı toplumlarda tıp "ethno-medicine" kavramıyla adlandırılan yerel/halk tıbbı ya da geleneksel tıp olarak anılmıştır.

Modern tıptaki bilimsel gelişmelere rağmen halk tıbbı alanına giren pratiklerin günümüzde varlığını korumasında önemli etkenlerden biri kökendeki bu anlayış farklılığıdır. Geleneksel şifacı/iyileştirici, hem doğada bulunan otlardan ve bitkilerden ilaç yapan hem de büyük ölçüde büyü, sihir, dinsel inanç ve değerlerden yararlanarak hastalıkları tedavi edenlere denir. Din ve büyü; halk tıbbının kökeninde bulunan ve birbirinden keskin çizgilerle ayrılması mümkün olmayan alanlardır. Her ikisi de doğaüstü alana giren ve bu alanda iş gören; tamamıyla mitolojik geleneğe dayanan; çeşitli tabu ve kurallarla çevrili alanlardır. Din, genellikle büyüyü ve büyüsel işlemleri reddederken; büyü amacına ulaşmak için gerektiğinde dine, onun kutsal kitabına, peygamberlerine ve azizlerine başvurarak yardım ister (Örnek, 1995: 137,138). Erginer (2003: 56), "Anadolu Büyüleri" başlığı altında sınıflandırdığı uygulamalarda, nazar, tılsımlı takılar, nazarlıklar ve muskalar gibi gizil gücü olduğuna inanılan metaller ve yarı kıymetli taşlar, giysiler, her türlü fal ve kehanette bulunma ile halk hekimliği alanındaki insan, hayvan ya da bitki hastalıklarını "teşhis ve tedavi amaçlı" pratiklerin büyük bir bölümünün "büyü" alanına girdiğini vurgulamaktadır. Tıbbın doktorlardan daha eski olduğunu belirten Don Yoder'e göre (1975:25-27) "halk tıbbı", halk arasında görülen hastalıklara karşı uygulanan iyileştirme metodlarının tümü ile hastalıklar üzerine olan geleneksel görüşlerin bütünüdür.

**Antik Çağ:**

**Mezopotamya, Yunan ve Roma'da Şifacılar**

Yerli toplumlarda yapılan araştırmalar gösteriyor ki, halk tıbbının kökeninde dinsel ve büyüsel düşünce ve pratiklerin yoğun etkisi vardır. Tıbbın evriminde sağaltıcılara ilişkin toplumsal algıyı izlemek, günümüz hekim kimliğini değerlendirmek ve toplumsal bir kurum olarak tıbbı anlamak yönünde önemli bilgiler verir. Tıbbın tarihi içinde çoğu zaman "ikna"ya dayalı psikolojik/ruhsal tedavi uygulayıcılarına örnek olarak büyücü-hekimler, şamanlar ve rahip-sağaltıcılar örnek verilebilir. Hititlerde "*Asu"*, Yunanlılarda "*İatros"* ve Romalılarda "*Medicus",* tedaviyi deneyim ve gözlemlerine dayandıran sağaltıcılardandır. Eski Yunanda ve bir dönem Anadolu'da yaşamış olan Galatlar'daki sağaltıcı kişilik olan "*Asker*", daha çok yara bilgisine sahiptir ve bunlar cerrahinin öncüleridir. Asker sağaltıcıların tedavisinde iknanın hemen hiç yeri yoktur; askerler hastayı doğrudan deneyim yoluyla tedavi ederler. İnsanlık tarihinde çok tanrılı inançların yaşandığı dönemlerde, hayatın her safhasına ayrı ayrı egemen olan tanrılar ve hastalık, sağlık, tedavi gibi tıbbî olayları yönlendiren tıp tanrıları da bulunmaktaydı. Lokman Hekim'in hayatı, kişiliği ve fikirleri konusunda çeşitli rivayetler ortaya atılmıştır. Ayrıca Türk dünyasında halk arasındaki Lokman Hekim ile klâsik kitaplardaki Lokman Hakîm arasında bazı farklılıklar vardır. İslâm'dan önce, başından çeşitli maceralar geçmiş bir şahsiyet, sonraki devirlerde Ezop (Aesopos) gibi birkaç cümlelik küçük hikâyelerin kahramanı olarak tanınmıştır (Oğuz, 1998; İntepe-Er, 2014).

Lokman, halk şifacılarının evrensel isimlerinden biridir. İslâmiyet'ten sonra halkın hayal gücüyle işlenip zenginleşerek, özellikle hikmetli şiirler ve sözler söyleyen bir şahsiyet haline gelmiş, bazı hikmetli söz kitaplarının yazarı olarak da betimlenmiştir. Birçok tıp tarihçisi, Lokman Hekim kıssaları ile; Asklepios, Hipokrat, Galen, Ezop, (Aesop) Promete, Alkmaeon, Lukianos gibi hekim ve filozofların yazılı hayat hikâyelerinin, bazılarının anlattığı kıssalar ve vecizelerin çok benzer oluşuna dayanarak Lokman'ın bu filozof veya hekimlerden biri olduğu iddialarını ortaya atmıştır. Örneğin, "Lokman Hekime otlar «ben filan hastalığa yararım» diye söylerlermiş. Sütleğenin sıtmayı kestiğini böyle bulmuş" (Bayat, 2000: 53)

Hastalık-sağlık süreçlerine ilişkin bir başka yaklaşım, hastalık etkenlerinin doğadan kaynaklandığı, dolayısıyla tedavisinin de doğada bulunduğu varsayımından hareket eden otacıların deneme yanılmaya dayalı bitkisel yöntemleri kullanmasıdır. Otacılık geleneğinde toprakla doğrudan ilişkisi ve bitkiler konusunda daha fazla bilgiye sahip olması nedeniyle kadınların egemen olduğu bilinmektedir. Pek çok toplumda "kocakarı ilaçları" olarak adlandırılan bitkisel tedavi yöntemlerinin akılcı tıbbın ve farmakolojinin öncüsünün kadınlar olduğu, bu bağlamda kadınların tıbbın gelişimine tarihin ilk dönemlerinden başlayarak katkıda bulundukları söylenebilir.

Anadolu'nun lokman hekimi; halk sağlıkçısı ve saray doktoru, düşünür ve bilge kişi olarak nitelenen Bergama'da doğmuş «Galenos» da önemli şifacılardan biridir. İsa'dan 200 yıl sonra yaşamış olan Bergama'lı Galen, tarihte birçok hastalığı tedavi etmenin yanısıra, bitkilerden hazırladığı 1200-1400 terkipten söz eder. Bu yüzden bütün kültürlerde ve dinlerde makbul bir kişi olarak kabul edilmiştir (Eriş,2010).




*Şifacılık tarihinin üç önemli ismi: Galenos-İbn-i Sina-Hippocrates*

Bergama, dünya medeniyet tarihinde önemli bir yer işgal eden bir krallık başşehri ve şifa tanrılarından olan Asklepios - Şifa Tanrısı kültürünün merkezlerinden biridir. Bergama'da ortalama 700 yıl (M. Ö. 450 - M. S. 300) şifa sağlayan Asklepios kültü yaşamış ve milâttan önce II. yüzyılda olduğu gibi milâdın II. yüzyılında da şöhretinin en yüksek noktasına ulaşmıştır. Asklepios'un ölüme çare bulduğu ancak bunun Zeus'u kızdırıp Asklepios'u öldürterek ölümsüzlüğe engel olduğu hikâyesi mitolojik kaynaklarda sıklıkla vurgulanır. Benzer şekilde, Lokman'ın ölüme çare olacak ilacı bulduğu fakat Cebrail'in bir rüzgârla ilacı ya da formülünü suya düşürterek engel olduğu hikâyesi gibi farklı anlatılar da bulunmaktadır. Halk dilindeki Lokman hekim efsaneleri Galen'in yaşadığı Bergama'da ayrıca Amasya'da anlatılan ve İbn-i Sina'ya da atfedilen efsanelerin birçok yönden Asklepios efsanelerine benzer oldukları gözlemlenmektedir. Asklepionlar'da tecrübeye dayanan çeşitli tedaviler arasında başta «telkin» geliyordu. Hasta daha çok inancı ile başbaşa kalıyordu. (İntepe ve Er, 2014; Eriş, 2010).



*Asklepios*

Sümer-Babil kültürünün parlak dönemi İ.Ö. yedinci yüzyıla ilişkin tabletler ve yazma eserlerden elde edilen bilgilere göre Ön Asya uygarlıklarında tıp üç ana başlıkta incelenebilir:

1. Dinin egemen olduğu toplumlarda büyüsel tedavi
2. Savaşçı toplumlarda bıçakla yapılan cerrahi tedavi
3. Tarım toplumlarında şifalı bitkilerle tedavi

Mezopotamya'da hekimliğin, tapınak okullarında yetişen başlıca üç rahip sınıfı tarafından yapıldığı bilinmektedir. Bunlardan falcılık yoluyla hastalığa ilişkin kehanette bulunanlar; bitki, maden, hayvan kaynaklı ilaçlarla hastalığı tedaviye çalışanlar; ve son olarak ise büyücülük, üfürükçülük gibi yöntemleri kullananlar vardır. Ön Asya uygarlıklarında bakım ve tedavi yürüten kadınların yanı sıra Kraliçelerin de sağlık hizmetleriyle yakından ilgilendikleri ve adeta sağlık tanrıçaları olarak algılandıkları dile getirilmektedir. Bunlar arasında Kraliçe Şubad (İÖ 3000-Ur), sevgi-şifa ve doğum tanrısı olarak bilinen Sümer Kraliçesi İnanna (İÖ 2300), Mısır Kraliçesi Polydamna, Kraliçe Hatşepsut ve Kleopatra (İÖ 100) sayılabilir. Batı Anadolu, Ege adaları ve Yunanistan'da İÖ yedinci-altıncı yüzyıllardan başlayarak yeni ticaret kentleriyle gelişen ve yüzyıllarca egemenliğini sürdüren Yunan uygarlığında tıbbın evrimi başlıca üç dönemde incelenmektedir: mitolojik dönem, filozof hekimler dönemi ve Hipokratik tıp dönemi (Öztürk Türkmen, 2011).

Bilimsel tıbbın kurucusu kabul edilen Hippocrates'in kitapları tıp tarihindeki klasikler olarak okutulmuştur. Öğretisi genellikle ahlaki boyuttadır. Hippocrates, insan ve doğal çevreye bütüncül bir bakış açısından bugün bile az rastlanan bir yaklaşım olarak, doğanın iyi edici gücünden söz ederken, fiziki olduğu kadar psikolojik olarak da güçlü olmanın öneminden söz etmektedir. Tıbbi etik ile ilgili bilinen ilk metin "Hipokrat Yemini"dir.

Hippocrates tedavisinde önemli olan temel özellikler; hava, ateş, su ve topraktır. İbn-i Sina ise (Hakim-i Tıp) 980-1037 tarihleri arasında yaşamış, şifacılık tarihinin önemli isimlerinden biridir. Fizik, astronomi, felsefe alanında yazdığı "Şifa"; tıp ansiklopedisi niteliğinde olan "Kanun" önemli eserleridir.12. yüzyılda Latince'ye çevrilen "Kanun" kitabı, Fizyoloji, Hıfzısıhha, Tedavi ve Farmakoloji olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır (Serdaroğlu, 2002; Bölükbaşı, 2000).

**Ortaçağ:**
**Cadılar -Büyücüler –Şifacılar**

Ortaçağ'da hastalığın "Tanrı vergisi" olduğunu savunan Kilise ve onunla aynı görüşü paylaşan erkek hekimler, üniversiteye girme hakkı olmadığı için hekimlik diploması alamayan kadınların tıp alanından dışlanması amacıyla yaygın bir kampanya başlatmışlardır. İlk kez 1421'de üniversitelerin başvurusuyla başlayan bu dışlama sürecinin tipik örneklerinden biri İngiltere'de çıkarılan, şifa verici kadınları hedef alan ve onları yetkisiz ilan eden 1511 tarihli Parlamento Yasası'dır. Oysa öteden beri doğum, lohusalık, gebelikten korunma, kürtaj gibi kadının üreme döngüsüyle ilgili uygulamalar kadınların denetiminde, yardımlaşma ve kuşaktan kuşağa bilgi-deneyim aktarımı biçiminde işlerliğini sürdürmüştü. 14.-17. yüzyıllar arasında üreme sağlığına ilişkin bu denetimin kadınlardan erkeklere geçtiği ve tıbbın erkek egemenliğinde bir meslek haline geldiği görülmektedir (Öztürk Türkmen 2011).

1563'te yayımlanan *Malleus Maleficarum* (Kramer, Cadıların Çekici-Cadı Balyozu) adlı ünlü Ortaçağ cadı avı metninde "Katolik inancına ebelerden daha fazla zarar veren kimse yoktur, eğitim görmemiş bir kadın sağaltıcılığa kalkışırsa cadı olduğuna hükmedilir ve öldürülür" denilmektedir. Şifa dağıtan bilge kadınlar ve ebeler birer uygulamacıydı; inanç dünyasının sabır ve acı çekme öğüdü veren duaları ile kilisenin uhrevi öğretilerinden uzak duruyor, deneme-yanılmalarla yüzyıllar içinde edinilmiş bilgi birikimini kullanıyor ve neden-sonuç ilişkilerine önem veriyorlardı (Öztürk Türkmen, 2011; Akın, 2001).

Antik dönemlerden günümüz Anadolu coğrafyasına uzanan süreç, şifacılık tarihi açısından oldukça uzun, karmaşık, bir o kadar da benzerlikler içerir. Bazı yazarlara göre Antik dönem tıbbı Anadolu tıbbı olarak nitelendirilmelidir (Uzel, 2008). Ocak tedavileri de, Anadolu'ya has özellikleri olan kuşaktan kuşağa aktarılan bir şifacılık geleneğidir.

Ocaklar, hastalıkları tedavi etme yöntemlerinde çoğunlukla büyüsel yöntemler kullanırlar. Muska yazma ve kurşun dökme en yaygın olanlardır. Büyüsel işlemlerin yanı sıra bazı hastalıkların tedavisinde bitkilerden de yararlanan ocaklar vardır. Bitkilerin şifalı gücünden yararlanırlar. Çeşitli karışımlar ya da merhemler hazırlayıp hastayı tedavi etmeye çalışırlar. Ocaklılar'ın, Orta Asya

Şaman'ının bugüne ulaşmış şekli olduğunu belirten bazı yazarlar (Acıpayamlı, 1974) halk hekimliğinde hastalıkların tedavisinde "el alma" metodunu sürdüren ve "Ocak" denilen ailelerin, Şamanizm kalıntısı olduğunu ileri sürmekte ve aralarındaki benzerliğe işaret etmektedir.



*Şaman*

**Sonuç Yerine: Şifacılığın Yeniden Üretilmesi**

Hastaları tedavi ederken kullandıkları malzemeleri ve farklı kültürlerde isimleri değişse bile geleneksel "halk şifacıları", dünyanın çeşitli yerlerinde insanları iyileştirmeye devam etmektedirler. Yapılan araştırmalar gelişmekte olan ülkelerden gelişmiş ülkelere göç eden insanların, modern/batı tıbbını kullanma olanakları bulunsa bile, kendi geleneksel iyileştiricilerini aradıklarını göstermektedir. Geleneksel sağlık bilgilerinin aktarıcıları, aynı zamanda geleneğin de taşıyıcılarıdır. Kökeninde büyü-dinsel algının etkisini yoğun olarak gözlemlediğimiz bu tedavi yöntemlerindeki bilgi ve pratikler zamanla değişebilir, bazıları işlevini yitirdiği zaman yok olabilir. Ancak, halka ait bu pratikler yeniden üretilerek «şifacılık geleneği» içinde devam eder.

Tıp tarihçisi Victor Robinson, tıbbın başlangıcını "tarih öncesi çağlarda ormanda yankılanan ilk ağrı çığlığı, hekime gönderilen ilk çağrı idi" sözleriyle dile getirmektedir. Tıbbın evriminde temel eksenleriyle büyüsel tıp, akılcı tıp ve çağdaş bilimsel - deneysel tıp olarak sıralanabilecek dönemlere her aşamada eşlik eden geleneksel halk hekimliği ve şifacılık uygulamaları da insanlığın başlangıcından günümüze kadar varlığını koruyabilmiştir.

Günümüzde Batı tıbbının ana akımının (modern tıp) dışında kalan alternatif, popüler ya da tamamlayıcı tedaviler olarak adlandırılan pek çok tedavi biçimi bulunmaktadır. Çeşitli isimlerle adlandırılan ve temelinde "ruhun arındırılması" felsefesine dayanan çeşitli meditasyon teknikleri günümüzde tamamlayıcı tıbba (complementary medicine) örnek olarak verilebilir. Öyle görülüyor ki, kökleri antik dönemlerde atılmış olan şifacılık uygulamaları, farklı coğrafyalarda ve kültürlerde yeni formlarla kendi şifacılarını yaratmaya devam etmektedir.

**Kaynakça**


Acıpayamlı, Orhan. 1974. *Türkiye'de Doğumla İlgili Adet ve İnanmaların Etnolojik Etüdü,* Ankara: Sevinç Matbaası.

Akın, Haydar. 2001. *Ortaçağ Avrupası'nda Cadılar ve Cadı Avı,* Ankara: Dost Yayınları.

Bayat, Ali Haydar. 2000. *Türk Kültüründe Lokman Hekim*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

Bölükbaşı, Okan. 2000. İbni Sina, Hayatı ve Eserleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 18-29.

Erginer, Gürbüz. 2003. "Anadolu'da Batıl İnanmalar ve Büyü", *Elemterefiş-Anadolu'da Büyü ve İnanışlar,* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. s. 50-61.

Eriş, Eyüp. 2010. *Bergamalı Lokman Hekim Galenos,* Bergama Belleten- 18, Bergama Kültür ve Sanat Vakfı, İzmir.

Ersoy, Tolga. 1998. *İatokrasi, Tıp ve Kültür.* İstanbul: Sorun Yayınları.

Gökçe, Nilüfer. 2000. Tarih Öncesinden Günümüze Hekim ve Hekimlik, *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*: 17 (2): 117-121.

İntepe, Nazım ve Fahrettin Er. 2014. Lokman Hekim Gerçek Kişi Midir, Kült Müdür?, *Lokman Hekim Journal* 4 (2), 27-31.

Kaplan, M. 2015. "Geleneksel Tedavi Pratikleri ve Uygulayıcıları: Kadın Şifacılar", *Milli Folklor Dergisi*, sayı: 108.

Oğuz, Yasemin. 1998. "Tıbbın Evriminde Sağmanlar ve Hekimler", *V. Türk Tıp Tarihi Kongresi Bildirileri.* Esin Kahya, Sevgi Şar (ed.), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. s. 513-516.

Örnek, Sedat Veyis. 1995. *100 Soruda İlkellerde Din Büyü, Sanat, Efsane*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Öztürk Türkmen, Hafize. 2011. Tarihsel Olarak Kadın Şifacılık ve Tıbbın Değerleri, *Lokman Hekim Journal;* 1 (2): 21-27.

Serdaroğlu, Ümit. 2002. *Eskiçağ'da Tıp,* Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü Yayınları, No: 5. İstanbul: Ege Yayınları.

Şar, Sevgi. 2008. Anadolu'da Rastlanan Halk Hekimliği Uygulamalarına Genel Bir Bakış, *38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, Ankara-Türkiye, 10-15 Eylül 2008, s.1163-1178.

Uzel, İlter. 2008. *Anadolu Tıp Tarihine Giriş,* Türk Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yoder, Don, 1975. "Halk Tıbbı", *Folklora Doğru,* (Çev. Sibel Yoğurtçuoğlu, Ayfer Gülüm), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Folklor Kulübü, Kasım-Aralık, sayı: 43. s. 23-31.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# A Multi-lingual Island in the Middle Ages: Cyprus of the Lusignan Dynasty

Özge BOZKURTOĞLU ÖZCAN, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: ozgeozcan@akdeniz.edu.tr.

**Abstract:** The island of Cyprus was a meeting point in the Eastern Mediterranean in the medieval period hosting many people from different places, including pilgrims, traders, refugees, slaves, mercenaries, knights, adventurers and so on. When the Lusignan Kingdom was established in 1192 during the third Crusade, the island had experienced the existence of different civilizations throughout the ages including Greeks, Romans, the Byzantine Empire and centuries of Muslim Christian co-habitation into the 10th c. which had contributed to the rich complex cultural, religious and social identities of the island's varied inhabitants. Established in such a culturally diversified place, the Lusignan Kingdom, the "French" speaking Catholic rulers of an island mostly inhabited by "Greek" speaking Orthodox subjects and surrounded mainly by "Arabic" speaking Muslim neighbours created a sophisticated atmosphere. Apart from these dominant languages, different dialects and the languages of the religious and social minorities were heard on the island. This paper aims at determining the different languages that were spoken in the Lusignan Kingdom of Cyprus between the 12th and 15th centuries and analyzing the relationship between trade, immigration and the diversity of languages that occurred as a natural phenomenon consequent upon the connection of people having different social and religious status passing through this frequented destination in the Eastern Mediterranean. The accounts of the travellers, the memories of the pilgrims, the contemporary chroniclers and secondary literary works are the primary sources employed in this paper.

**Keywords:** Lusignan Kingdom, Cyprus, The Eastern Mediterranean, multilingualism, multiculturalism.

# Ortaçağda Çok Dilli bir Ada: Lusignanlar Döneminde Kıbrıs

**Özet**: Kıbrıs adası, ortaçağ döneminde, Doğu Akdeniz'de, hacılar, mülteciler, köleler, paralı askerler, şövalyeler, maceracılar, vs. dahil, çok farklı yerlerden insanlara ev sahipliği yapan bir buluşma noktasıydı. Üçünce Haçlı seferi sırasında, 1192 yılında Lusignan Krallığı kurulduğunda, ada, 10. Yüzyıla kadar Yunan, Romalı, Bizans İmparatorluğu gibi farklı medeniyetler görmüş ve yüzyıllar boyunca Müslüman ve Hıristiyanların ortak yaşadığı bir yer olmuştur. Bu da, adanın farklı yerleşik halklarına zengin ve karmaşık kültürel, dini ve sosyal kimlikler katmıştır. Böyle bir kültürel çeşitlilik içeren bir yerde kurulan Lusignan Krallığı, çoğu "Yunanca" konuşan Ortodoks halkın ikamet ettiği bir adanın "Fransızca" konuşan Katolik hükümdarlarıydı. Ortodoksların yanı sıra, adada ayrıca çoğunluğu "Arapça" konuşan Müslüman da bulunmaktaydı, ve böylece sofistike bir hava oluşmaktaydı. Bu hakim dillerin yanı sıra, adada, dini ve sosyal azınlıkların farklı lehçe ve dilleri de mevcuttu. Bu çalışma, Kıbrıs Lusignan Krallığında, 12. İle 15. Yüzyıllar arasında konuşulan çeşitli dillerin tespit edilmesini ve Doğu Akdeniz'de bu sıkça uğranan yerden geçen farklı sosyal ve dini kimliklerde

bulunan kişilerin bağlantısıyla, doğal olarak ortaya çıkan dil çeşitliği ile ticaret ve göçün ilişkisinin analiz edilmesini amaçlamaktadır. Gezginlerin anlatımları, hacıların hatıraları, çağdaş tarihçiler ve ikincil edebi çalışmalar, bu çalışmada kullanılan öncelikli kaynaklardır.
**Anahtar Kelimeler:** Lusignan Krallığı, Kıbrıs, Doğu Akdeniz, çok dillilik, çok kültürlülük.

## Introduction

The Lusignan Kingdom of Cyprus was an extraordinary kingdom in terms not only its establishment, but in the social and cultural transformations the island under Lusignan rule experienced. Before the Lusignans, the full hegemony of the Eastern Roman Empire lasted on the island for more than two hundred years(Hill, I, 1972, p. 257-329) after Emperor Nicephoras Phocas invaded Cyprus and broke the agreement that stipulated the Muslim-Christian co-rule in 965. Governed by a rebel governor of the Eastern Roman Empire, Isaac Comnenus, the island was captured by the king of England, Richard the Lion-heart in 1191 during his voyage to the Latin East for the Third Crusade (Benedict of Peterborough, 1908, p. 5-9; Ambroise 1941, p. 71- 107; Imad ad-Din al- Isfahani, 1972, p. 291-292). He seized the island and sold to it the Templars. However, the Templars were not successful in governing the island. After a bloody riot, the knights handed the island back to the king (Makhairas 1932, I, p. 19; *Chronique d'Ernoul* 1872, p. 284- 286; Edbury 1991, p. 7). King Richard was smart and greedy for money and found a chance to resell the island to the titular king of the Kingdom of Jerusalem Guy de Lusignan (The Old French Continuation of William of Tyre, 1996, p. 112-113). After buying the island, Guy de Lusignan established the foundations of a Latin kingdom on the island. Yet, who were the Lusignans?

Originated from Poitou region in France as the Catholic vassals of English Kings, the members of the Lusignan Dynasty had been in the Latin East since 1102. They took part in Crusader warfare against the Muslims and acquired important positions in the Latin East. Guy de Lusignan succeeded in taking the throne of the Kingdom of Jerusalem. However, his defeat by Saladin, in the Battle of Hattin in 1187 ended his rule in Jerusalem as a king but marked a new era for the island of Cyprus (Painter 1957, p. 23-24; Edbury 1991, p.23-24).

As a Latin Catholic ruler of the people on Cyprus, many of whom were Orthodox and Greek-speaking, Guy de Lusignan needed to establish a balance in the number of the ethnic groups of the island in order not to experience the fate of the Templars. He established the feudal system of Western Europe on the island and invited many settlers from surrounding lands, Latins in

particular, to settle on the island in exchange for grants of land. The knights, burgesses and clergy came to the Cyprus as settlers from Syria and Palestine. However, this was only the beginning of this process of migration. A century later, in 1291, on the fall of Acre to the Muslims the last mainland city held in the Latin East, a flood of refugees, men and women came to the island. Amongst the refugees-settlers were people from nearly all the regions of Western Europe, from Syria, Palestine, Egypt and Anatolia Edbury 1991, 21-22; Nicolaou-Konnari 2005, p. 15).

These people brought their religious beliefs, rituals, traditions, life styles and languages with them, transforming the island, making it a richer place in terms of multiculturalism and multilingualism.

## Cyprus before the Lusignans

When Guy de Lusignan became the master of the island, Cyprus was already host to a variety of different ethnic groups. In order to provide a better understanding of the Lusignan transformation of the island, the state of the social structure of the island prior to the Lusignan acquisition is briefly addressed.

In 1192, when the Lusignans came to the islands, the majority of the population were Greek subjects of the Eastern Roman Empire. The emperors after Constantinus encouraged people to settle on the island, following the reported complete depopulation of the island due to the 36 year drought brought to an end by the visit of St. Helena and the subsequent resettlement of the island under Emperor Justinian, including '*many serfs and dwelt in the island.*' (Makhairas 1932, p. 7-8), and then to secure more manpower for its defence against the Persian and then the Muslim threat. This process included the repopulation of Cyprus, whose inhabitants and clergy in 691 had been transferred to the Hellespont, largely to Nea Justinanopolis, by Justinian II although very many were lost en route (Ostrogorsky, 2011, p. 123). In part, repopulated with families and garrisons of the Christian Apelatai/Mardaites evacuated from Syria from 689 onwards, largely resettled in Cyprus and Attaleia, known as Stratiotai (Stradioti). Later, Nicephorus Phocas made an appeal to the Eastern Christians in order to repopulate the island, after Nicetas Chalcutzes had secured control over the island in 965 (Hill, I, 1972, p. 295; Richard 2007, p. 122).

The Armenians were the most numerous minority on the island and they had first settled on Cyprus in the 6th century. They preserved their identities over the centuries and traditionally served as soldiers on the island in the Late Eastern Roman Period (Coureas, 2014, p. 75). The Syrians formed the members of another Orthodox sect on the island. They had exemptions from some taxes and had special courts with a head termed *"rais"*. Both the

Monophysite Jacobites and the Nestorians were probably settled on Cyprus before the Lusignans. The Armenians were followed by Maronites in terms of their number. Their presence on the island in 1121 and 1141 is known from the appointments of Maronite Patriarchs (Hill, II, 1972, p. 2-4).

The Jews who had been exiled in 116 A.D. from the island, had returned to Cyprus by the sixth century. Those who returned were not only orthodox Jews, but also those regarded by the orthodox as heretics, who regarded Saturday as sacred instead of Sunday. They were very active on the island, working as traders, dyers, doctors etc. (Schabel, 2005, p. 162- 163) A western presence, such as Venetians, already existed on the island. Though the island had experienced a kind of multiculturalism, the arrival of the Lusignans created a cultural complexity with new participants added to the whole, alongside peoples who had been long established on the island (Richard 2007, p. 124).

## The Cultural and Linguistic Complexity of Cyprus under the Lusignans

The best indicator of the multicultural and multilinguistic structure of the Lusignan Kingdom of Cyprus was probably the procession led by Peter Thomas the papal legate, titular Latin Patriarch and Carmelite Friar in 1362. In this year, the island was struck by an outbreak of plague, the Black Death. The papal legate Peter Thomas led bare-foot processions in Nicosia and Famagusta in order that God may bestow upon the participants salvation. In Famagusta, all the Christian sects, including the Latins, Greeks, Armenians, Nestorians, Jacobites, Georgians, Nubians, Indians, and Ethiopians joined in the procession in their groups and sang in their own languages. "*Each had a different rite and different tongue."* Moreover, we are told that many "infidel" Saracens, Turks and Jews living there burst into tears and also walked barefoot in a Christian procession (Schabel, 2005, 158; Mézières 1954, 99-100) [1].

This account reveals that the variety of cultures and languages on Cyprus became greater, society became more complex and varied under Lusignan rule. Firstly, the Lusignans were the minority yet held the ruling power. They were termed *Franks* or *Latins*. They came from Western Europe and were the representatives of the feudal nobility. They formed the ruling class and royal entourage of the kingdom. Thus the French language was the official dominant language, that of the administration and official culture. French was the language of the royal family; with Frankish lords and officials serving them. French was the language employed in drawing up charters and all statutes, edicts, ordinances, processes, judgements and other similar

[1] "*ordine in lingua paterna cum hymnis, canticis, et lamentationibus versus ecclesiam tendebant. ...Certe ibi errant Graeci, Armeni, Nothorini, Iacobini,Georgiani, Nubiani, Indiani, Aethiopiani, et alii multi Christiani, quorum quilibet ritum diversum et linguam diversam habebat, necnon et Latini et Iudaei."*

documents were written in French. Also, the royal books of account, financial statements, were kept in French and the titles were French even if the document was written in a different language. French could also found itself a place on gravestones and inscriptions. This language protected its position as the dominant royal language until the emergence of Italian as a language of communication (Lusignan, 1580, f. 78 r; Richard 2007, p. 133-134; Grivaud, 2005, p. 219-184; Minervini, 2010, p. 130) [2]. However; we should note that this language was different from the original characteristics of the French language. It was spoken by Franks from different regions and the language adopted *Italianism* and local variances (Grivaud, 2005, p. 222). Thus it turned into *Levantine French;" lingua quasi gallica, scilicet quasi de Cipro"*.

On the other hand, Greek remained the main language of the communication. An Augustinian monk James Verona who was on Cyprus in 1335 gave an account of the funeral of a rich citizen which he participated in with all the clerks with him during his visit to the island. He said that when they came to the house of the deceased they heard women singing softly. After entering, he saw two women singing loudly at the head of the deceased and two flute-players standing at his feet piously. "*We couldn't understand what the lamentations meant as they were singing in Greek because all men in Cyprus speak Greek. Though they can understand well the Saracen and the Frankish languages, they mainly use Greek" (*Makhairas 1932, II p. 112; ROL, 1895, III, p. 178; Verona, 1908, p.17). A similar account from Felix Fabri, a Dominican Monk of Ulm relates, a priest that he came across at Stavro Vouni was a pure Greek and spoke nothing but Greek (Fabri 1905, p. 17). Apart from communication among people, Greek was sometimes employed in diplomatic correspondence as in the letter of the Seljuk Sultan Izzeddin Keykavus[3] I (1211-1220) to the Lusignan King of Cyprus Hugh I (1205-1218) (Turan, 1958, 109-119). Thus, there were probably Greek Cypriots at the Lusignan court serving as translators (Kyrris 1985, p. 213-214). Moreover, as a former part of the Eastern Roman Empire, people, or at least the officials of the island would have had a good command of Greek in order to maintain communications with the Emperor of Constantinople and the dukes living on the island as the royal court was a Greek foundation (Makhairas 1932, I, p. 143).

But on Cyprus Greek also underwent linguistic variations, like those experienced by the French language. The Greek of Constantinople, "*Byzantine koine,"* the language of religious manuscripts was not commonly spoken on the island. People developed a vernacular language in its dialectical form. After the arrival of the Latins on the island, *the koine* went through phonetical transformations and borrowed new words from French, Latin or Italian and it became a *Cypriot* rather than a Greek language (Grivaud, 2005, p. 221). The 15th century chronicler Leontios Makhairas clearly stated this transformation in his chronicle writing that: *"And when the Latin period began, men began to*

[2] For the example of a French Inscription see Annex -4.

[3] There exist different orthographic variants of the spelling of the name such as 'Izz al-Dīn Kaykā'ūs I, 'Izz al-Din Kāy Kāwūs I, Izzeddin Keykâvas I, Izz al din Kay Kawus I.

*learn French, and their Greek became barbarous, just as it is today, when we write both French and Greek, in such a way that no one in the world can say what our language is."* (Makhairas 1932, I, p. 143) This must have been a permanent change-deformation of the language, as E. de Lusignan writing in 1580, nearly a century after the end of the Lusignan dynasty, in his *Description* states that the whole island speaks *Greek but highly corrupted and altered by Syrians, Jews, Albanese, Laconians*[4]*, French, Italians and Turks*. He adds that (at that time) they spoke eleven languages: *Latin, Italian, corrupted Greek, Armenian, Coptic, Jacobite, Maronite, Syrian, Indian, Hebrew, Albanian, Macedonian and Arabic*[*] (Lusignan, 1580, f. 67 r.)

Unlike in other parts of the medieval Western world, Latin on Cyprus was not a vehicle of literary expression for the Franks. But the mendicant orders continued translating texts from Greek and Arabic into Latin around 1300 in order to gain an insight into Eastern spirituality. This complexity of languages certainly adversely affected Latin culture. Nevertheless, Latin continued in use, although limited, within the scope of the institutions with Latin rite and with the Italian notaries in the drawing up of legal documents (Grivaud, 2005, p. 222).

Considering the immigration of refugees from Syria, especially after 1291 and the great volume of the trade with Muslim territories; the place of Arabic among the languages spoken in Cyprus cannot be ignored (Minervini, 2010, p. 137). The Cypriot Lepentrinos writing about 1350 to Nikephoros Gregoras says the people could understand French and Arabic although their language was Greek, adding the fact that Cypriots had three languages and could translate well from Greek into Syrian and Italian (Makhairas 1932, I, p. 112; Grivaud, 2005, p. 223-224). We find a marriage contract drawn up in Arabic by a priest of Saint Mary of Nazareth in 1361 in Famagusta, clear evidence of the existence of a literate, as well as an Arabic speaking population on the island. A white Venetian[*] married the sister of the "Sire Philippe Mistahel, one of the noble Syrians (Richard 2007, p. 126; Nicola de Boateriis, no. 70). Apart from the residents of the island who were the members of the Arabic-speaking community; Latin merchants had also good command in Arabic as seen in the example of prominent Latin merchant Vivian de Ginembaldo (Özkutlu 2014).

When it comes to the other minorities, they had to speak more than one language in order to both adapt themselves to the governmental structure of the kingdom and to maintain their trading and official activities. People used to teach their children both Syrian and Greek. Although Syrian was used before the Lusignan period to communicate with the patriarch of Antioch and the Syrians maintained their own languages, they also had command of Greek (Makhairas 1932, I, p. 143). The Audeth family provides one example.

[4] Laconia (Greek: Λακωνία, Lakōnía), also termed Lacedaemonia, a region in the south eastern part of the Peloponnese peninsula.

[*] Egyptiaque in the text.

[*] People who were not Venetians in origin but who obtained citizenship of Venice in order that they could benefit from the privileges that the Venetians possessed.

Belonging to the Jacobite community, they settled in Famagusta and Nicosia respectively. They carried out the negotiations while surrendering the city to the Mamelukes in 1426 as they had command of Arabic. On the other hand they drew up wills recorded in Latin by Italian notaries. The nephew of Andrew Audet, bishop of Tartosa, who had no command of Latin but of Greek, had to translate his uncle's will before ratifying it (Richard 2007, p. 136).

Apart from these specific examples, there were, without doubt, other languages heard in Cyprus as were many people from different ethnic groups: Greeks, Latin, Armenians, Jews, with Jewish quarters in both Famagusta and Lefkosia, from which were raised in 1373 taxes of 30,000 and 70,000 ducats respectively, (Makhairas 1932, I, p. 377) Jacobites, Catalans, Venetians, Genoese, Arabs, Turks, Bulgarians, Mongols and Syrians. There were at times also considerable additions to the Armenian population, for example, about 1500 Armenian refugees arrived on Cyprus on the last day of June 1335 as a result of the Mamlūke campaign against Lesser Armenia, (Verona, 1908, p. 17) with an Armenian quarter in Lefkosia, as also numerous Armenian mercenaries in the 1370's; (Makhairas 1932, I, p. 357) while at times there were also significant numbers of Bulgarian-Slav, German and Mongol troops on the Lusignan island. Gypsies were also one of the minorities of the island living in a village near Lefkosia although none of them survived until the sixteenth century (Lusignan, 1580, f. 71 r; Mas Latrie, 1861, p. 114)[5]. Ludolf von Suchen (Suchem), a priest of the church of Suchen in Westphalia paid a visit to the Cyprus between 1336 and 1341. He described the multilingual structure of the island in the following words: "*Etiam in Cypro totius mundi aduintur et locuuntur et in specialibus scholis docentur idiomata cuncta*" (Ludolf von Suchem 1851, s. 20). "All languages are heard and spoken in Cyprus and *taught in special schools".* Apart from experiencing and noting this linguistic diversity, from this passage one realises the simple necessity of learning at least another language in order to be able to live in such a multicultural society as late medieval Cyprus. Each community on the island, Latins, Greeks, Syrians, Maronites, Jacobites, Nestorians, Copts and Armenians had their own bishops, churches, traditions and languages (Richard 2007, p. 125-126). And yet, they needed to communicate with members of other communities in both commerce and society. In consequence, they had familiarity with the languages of their neighbours, even if they didn't always have an excellent command of these languages.

**Conclusion**

When Guy de Lusignan bought the island of Cyprus from Richard the Lion-heart in 1192, it was the beginning of a transformation for the island, which had already experienced a degree of multiculturalism and multilingualism for centuries. The Latin Catholic hegemony over the island, when the majority of

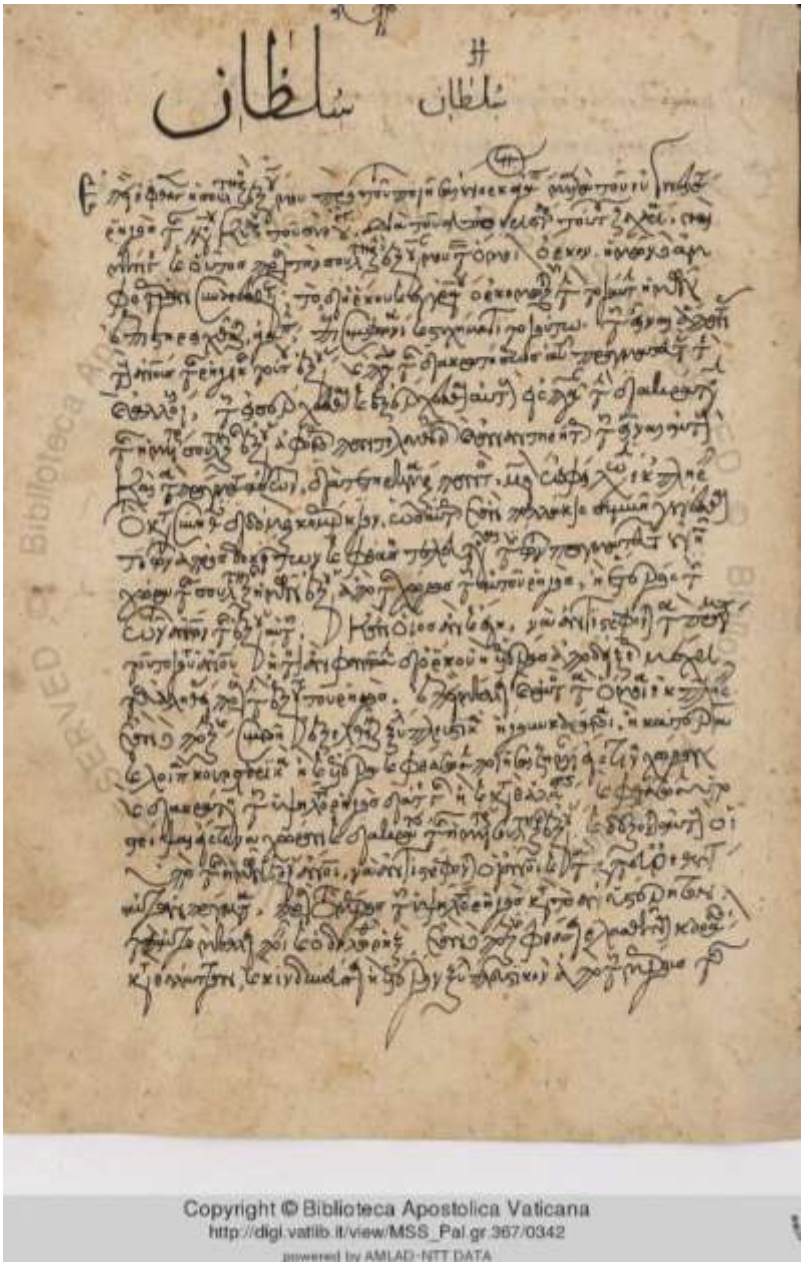
[5] E. de Lusignan, *ibid, f* 71 *r;* .L. de Mas Latrie, *Histoire de L'ile de Chypre*, Tome I, A L'Imprimeri Impériale, Paris, 1861, p. 114.

its population comprised Orthodox Greeks, did not destroy the complexity of the cultural heritage on the island, but instead, enriched it. Apart from the new government established on the island, with a different origin and sources of legitimacy, Frankish, Catholic, Crusader, the island was an ideal place for exchange due to its position in the Eastern Mediterranean sea with its much frequented ports and places of pilgrimage.

So, it seems quite natural on such an island, although exceptional at the time, that people from all around the known world came in contact with each other, day after day through trade relations and through pilgrimage, as the pilgrims visited the island on their way to and from the Holy Land, creating such a linguistic richness and complexity. People were accustomed to hearing a great variety of different languages on the island. In addition to the usually limited, temporary residence of different ethnic groups, merchants and pilgrims, the permanent inhabitants of the island who came from different cultural and religious backgrounds lived in proximity to each other, side by side on the island. Their lifestyle, traditions, rites and many other constituents of their varied cultures and civilisations interacted, exchange took place, and in consequence they naturally created a new form of language from the many participant languages which mutually fed each other.

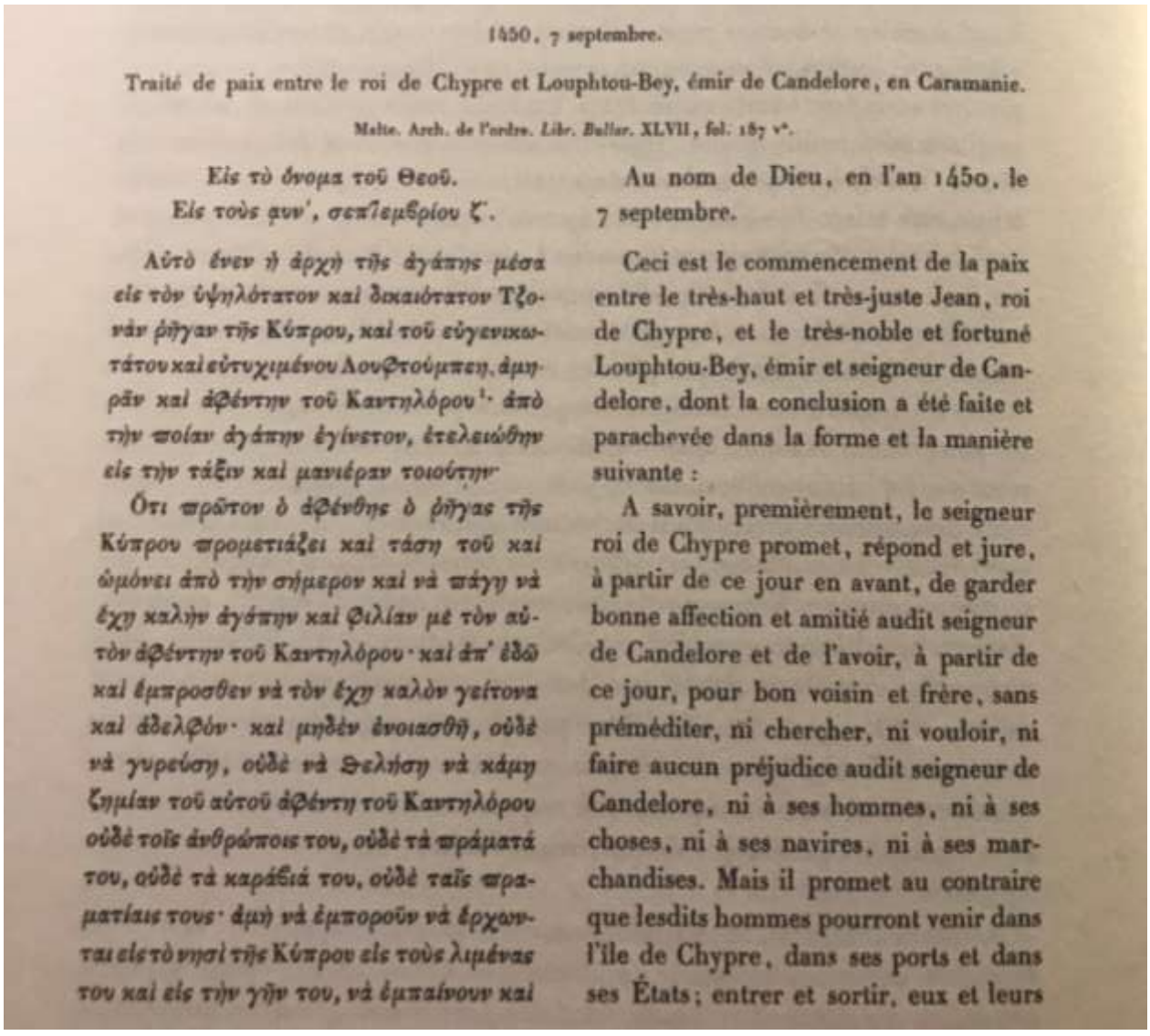
## Appendices

### Appendix-1 The Text of a Letter in Greek sent from Sultan Izzeddin Keykavus I to the King of Cyprus Hugh I in 1216


سلطان
سلطان
Copyright © Biblioteca Apostolica Vaticana
http://digi.vatlib.it/view/MSS_Pal.gr.367/0342
powered by AMLAD-NTT DATA

A. O. Çalışır

**Appendix- 2 A Part of the Treaty in Greek between the King of Cyprus Jean II and the Emir of Alanya (Lütfi Bey) in 1450 (with French translation)**



1450, 7 septembre.

Traité de paix entre le roi de Chypre et Louphtou-Bey, émir de Candelore, en Caramanie.

Malte. Arch. de l'ordre. *Libr. Bullar.* XLVII, fol. 187 v°.

Εἰς τὸ ὄνομα τοῦ Θεοῦ.
Εἰς τοὺς ᾳυν', σεπτεμβρίου ζ'.

Αὐτὸ ἐνεν ἡ ἀρχὴ τῆς ἀγάπης μέσα εἰς τὸν ὑψηλότατον καὶ δικαιότατον Τζοβάν ῥῆγαν τῆς Κύπρου, καὶ τοῦ εὐγενικωτάτου καὶ εὐτυχιμένου Λουφτούμπεη, ἀμηρᾶν καὶ ἀφέντην τοῦ Καντηλόρου[1]· ἀπὸ τὴν ποίαν ἀγάπην ἐγίνετον, ἐτελειώθην εἰς τὴν τάξιν καὶ μανιέραν τοιούτην·

Ὅτι πρῶτον ὁ ἀφένθης ὁ ῥῆγας τῆς Κύπρου προμετιάζει καὶ τάση τοῦ καὶ ὡμόνει ἀπὸ τὴν σήμερον καὶ νὰ πάγῃ νὰ ἔχῃ καλὴν ἀγάπην καὶ φιλίαν μὲ τὸν αὐτὸν ἀφέντην τοῦ Καντηλόρου· καὶ ἀπ' ἐδῶ καὶ ἔμπροσθεν νὰ τὸν ἔχῃ καλὸν γείτονα καὶ ἀδελφόν· καὶ μηδὲν ἐνοιασθῇ, οὐδὲ νὰ γυρεύσῃ, οὐδὲ νὰ θελήσῃ νὰ κάμῃ ζημίαν τοῦ αὐτοῦ ἀφέντῃ τοῦ Καντηλόρου οὐδὲ τοῖς ἀνθρώποις του, οὐδὲ τὰ πράματά του, οὐδὲ τὰ καράβιά του, οὐδὲ ταῖς πραματίαις τους· ἀμὴ νὰ ἐμποροῦν νὰ ἔρχωνται εἰς τὸ νησὶ τῆς Κύπρου εἰς τοὺς λιμένας του καὶ εἰς τὴν γῆν του, νὰ ἐμπαίνουν καὶ

Au nom de Dieu, en l'an 1450, le 7 septembre.

Ceci est le commencement de la paix entre le très-haut et très-juste Jean, roi de Chypre, et le très-noble et fortuné Louphtou-Bey, émir et seigneur de Candelore, dont la conclusion a été faite et parachevée dans la forme et la manière suivante :

A savoir, premièrement, le seigneur roi de Chypre promet, répond et jure, à partir de ce jour en avant, de garder bonne affection et amitié audit seigneur de Candelore et de l'avoir, à partir de ce jour, pour bon voisin et frère, sans préméditer, ni chercher, ni vouloir, ni faire aucun préjudice audit seigneur de Candelore, ni à ses hommes, ni à ses choses, ni à ses navires, ni à ses marchandises. Mais il promet au contraire que lesdits hommes pourront venir dans l'île de Chypre, dans ses ports et dans ses États; entrer et sortir, eux et leurs

L. de Mas Latrie, Histoire de l'Ile de Chypre sous le règne des princes de la Maison de Lusignan, Tome III, Paris, 1855, p. 64.

**Appendix- 3 The Latin Translation of the Marriage Document Drawn up in Arabic in Famagusta in 1361**

70 *1361, 24 aprile, Famagosta.*

Carta dotis et repromisse dame Aylicis. *c. 10v.*

In nomine Dei eterni. Amen. Anno ab incarnatione domini nostri Yhesu Christi .MCCCLXI., mense aprilis, die .XXIIII. intrante, indictione .XIIII., Famaguste, regni et insule Cipri. Manifestum facio ego Andreas filius quondam ser Iohannis de Baruti venetus habitator Famaguste quia habui et recepi a vobis namque ser Salvano filio quondam ser Philipi Mistehel de Famagusta dante et solvente dotis nomine et pro dote domicelle Ailicis sororis vestre michi matrimonio copulate bisantios albos de Cipro quatuor millia in denariis numeratis et in auro, argento, perlis et lapidibus preciosis, bisantios duo millia quingentos triginta unum et in drappis, indumentis et arnesiis dicte domicelle Ailicis bisantios duo millia septingentos triginta novem qui sumant in totum bisantii albi de Cipro novem millia ducenti septuaginta, cum hiis pactis et condicionibus inter vos [1] nomine dicte sororis vestre uxoris mee et me nomine meo proprio appositis et expresse firmatis, videlicet quod si casus accideret quod dicta domicella Aylix ante me decederet ab hac vita nullis post se relictis filiis vel filiabus ex me et ipsa genitis et procreatis, quod bisantii albi de Cipro mille quingenti in denariis de tota dote predicta michi debeant libere remanere et totum reliquum dotis predicte dare et restituere teneor et promitto per me et meos heredes vobis suprascripto ser Salvano vel heredibus vestris, restituendo vobis illud aurum, argentum, perlas et lapides preciosos ac illos drappos, indumenta et arnesia que habui et recepi in dote predicta, prout tunc temporis reperientur [2] pro eadem extimacione qua dicta recepi a vobis [3] vel extimacionem eorum si predicta tunc non reperirentur [4], prout continetur in quadam carta scripta in lingua arabica occasione dotis predicte per manum presbiteri Iacobi ecclesie Sancte Marie de Nazareth civitatis Famaguste die .XXIII. mensis predicti. Et si casus accideret, quod Deus avertat, quod ego [5] Andreas predictus tam cum filiis quam sine filiis ex me et dicta domicella Ailice uxore mea genitis et procreatis decederem ab hac vita ante ipsam domicellam Ailicem uxorem meam, quod ipsa domicella Aylix habere debeat totam dotem suam predictam bisantiorum .VIIII[M].CCLXX., scilicet bisantios .IIII[M]. in denariis et dictum aurum, argentum, perlas et lapides preciosos et dictos drapos, indumenta et arnesia pro eadem extimacione qua dicta recepi [6] prout tunc reperientur, vel extimacionem earum, si res predicte tunc temporis non invenirentur, prout continetur in carta arabica suprascripta. Insuper dicta domicella Ailix uxor mea habere debeat de bonis meis pro sua contradote bisantios albos de Cipro duo millia, qui sumant in totum cum dote et contradote predicta bisantios undecim millia ducenti septuaginta. Quapropter plenam et irrevocabilem securitatem facio ego suprascriptus Andreas cum meis heredibus vobis suprascripto ser Salvano et vestris heredibus de tota et super tota dote predicta ac de omnibus et singulis que michi dedistis et solvistis nomine dotis et pro dote dicte domicelle Aylicis sororis vestre, uxoris mee. Nunc igitur, quia de tota summa dotis predicte a vobis suprascripto ser Salvano sum plene et perfecte appacatus et cum omni integritate deliberatus, amodo igitur in antea securus et quietus permaneatis in perpetuum, quia nichil inde remansit unde vos vel heredes vestros amplius requirere seu compellere valeam per ullum ingenium sive modum. Si igitur contra hanc manifestationis, pactorum, promissionis et securitatis cartam ire temptavero, tunc emendare debeam cum meis heredibus vobis et vestris heredibus auri libras quinque et hec manifestacionis, pactorum, promissionis et securitatis carta in sua semper maneat firmitate. Signum suprascripti ser Andree qui hec rogavit fieri.

Testes ser Laurencius de Raimundo,
ser Fantinus Cornario,
ser Michael Mehenna.

**Appendix- 4 Notarial Deed in Latin Drawn up in Famagusta in 1300 by the Genoese Notary Lamberto di Sambuceto**

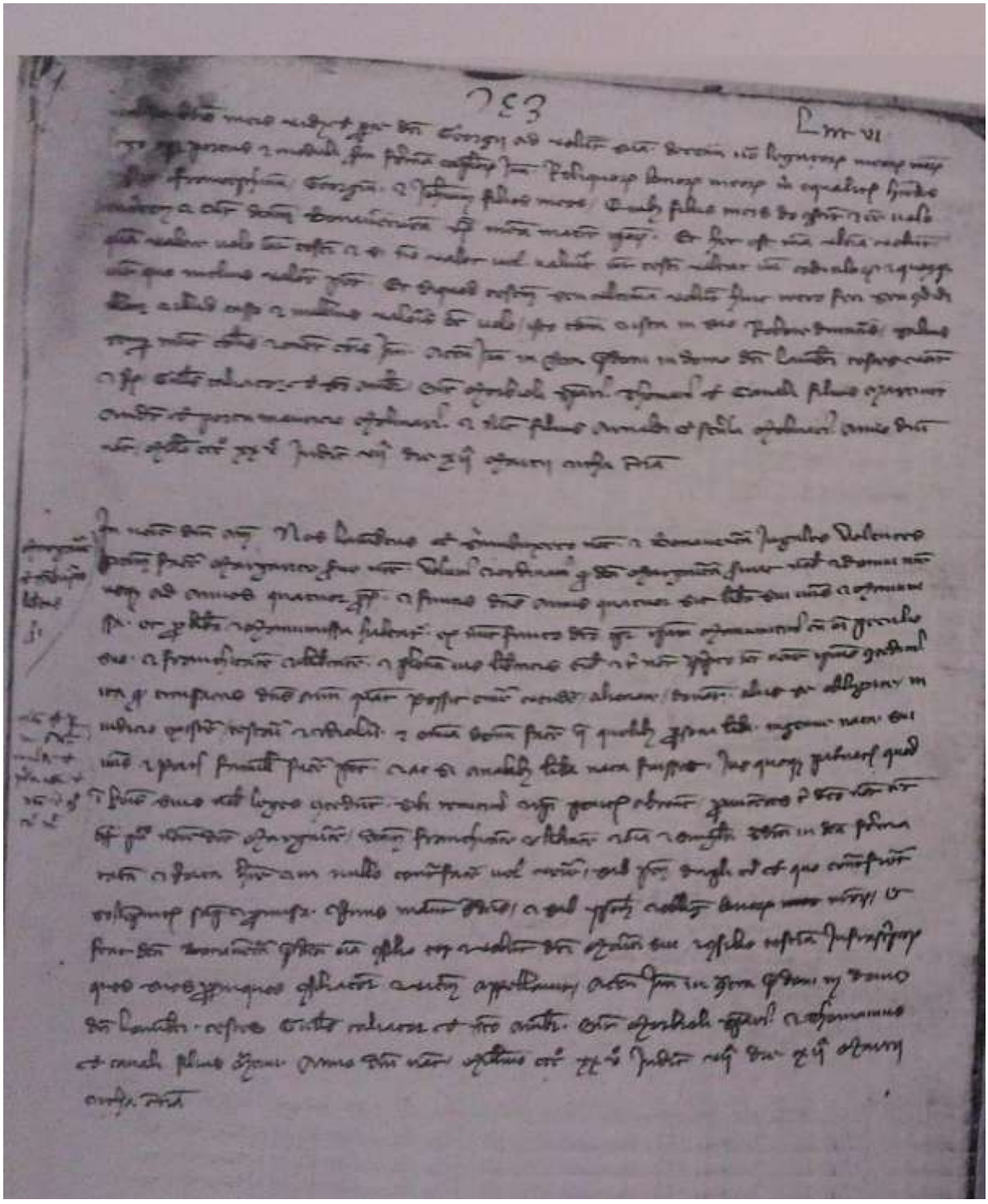
CCXV. — 1300, 25 *août.*

In nomine Domini, amen. Ego Stephanus Marbere, habitator Famaguste, confiteor tibi Georgio Galozie, stipulanti et recipienti hanc confessionem et stipulacionem nomine Pagni de Bonocompagno de Sovis, habitatoris Famaguste, me habuisse et recepisse a dicto Pagno in accomendacione bissantios albos quinque millia quingentos in cotono et riso. Renuncians . . . etc. Cum quibus, Deo dante, causa mercandi ire debeo, quo Deus mihi melius administraverit et mihi placuerit, ad quartum proficui mihi inde habendum. Habens potestatem ex ipsis quam partem voluero mittendi ante me tantum . . . etc. emendi, vendendi . . . etc. et omnia faciendi, prout mihi melius videbitur, eunte vero et reddeunte dicta accomendacione ad risicum et fortunam maris et gentium. In redditu vero, quem Ciprum fecero, de capitale et lucro dicte accomendacionis promitto et convenio tibi dicto nomine recipienti facere dicto Pagno, sive eius certo nuncio integram et veram . . . etc. Alioquin penam dupli . . . etc. Pro quibus attendendis . . . etc. Abrenuncians in predictis omni privilegio fori ita, quod . . . etc.

Actum Famaguste, iuxta stacionem Berthozii Latini speciarii, die xxv augusti circa nonam. Testes vocati et rogati: Laurencius Barixanus, Marchus Salamonus, Iohannes de Gosmerio de Veneciis et Iacobus Philipus de Veneciis.

*AOL* II, p. 116.

**Appendix- 5 A sample act of the Genoese Notary Lamberto di Sambuceto**



A. Usta, *Evidence of the Nature, Impact and Diversity of Slavery in 14th Century Famagusta as Seen Through the Genoese Notarial Acts of Lamberto di Sambuceto and Giovanni da Rocha and the Venetian Notarial Acts of Nicola de Boateriis*, Master'sThesis, Eastern Mediterranean University, Famagusta, 2011, p. 125.

**Appendix- 6 Lusignan Inscription in French Recording the Conquest of Satalie (Antalya) on Tuesday the 24th of August, 1361.**

LEPUISANT.ROY.PI

ERE.PAR.LAGRASE.D.DI

EY.ROY.D.IERUSALEM

T.OECHIPRE.VINT.T.

PRIST.PAP-SAPVISA

NANCE.SATALIE.LE

MARDI.A.XXIIII.IORS.

DAVST.LE.IORD.DE.LA.FES

TE .D.S.BTELME.LAN

D.M.C.C.C.LXID.CRIST

Ö Bozkurtoğlu Özcan, *Lusignanlar Döneminde Kıbrıs-Antalya İlişkileri (1192-1489),* Unpublished Master's Thesis, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 2017, p. 103.

**Bibliography**

**Primary Sources**


Ambroise (1941). *The Crusade of Richard Lion-Heart*, Trans.: M. J. Hubert, New York: Columbia University Press.

Boateriis (1973). *Nicola de Boteriis, notaio in Famagosta e Venezia (1355-1365)*, ed. A. Lombarda, Venice.

*Chronique d'Ernoul et de Bernard Le Trésorier (*1872) , par. M. L. de Mas Latrie, Paris: Libraire de la Société de l'histoire de France.

Desimoni Actes passés à Famagouste de 1299 à 1301 par-devant le notaire génois Lamberto di Sambuceto', (ed.) C. Desimoni, *AOL*, ii,3-120.

*Excerpta Cypria*, *Materials for a History of Cyprus (*1908). Ed. C. D. Cobham, Cambridge: Cambridge University Press,.

Imad ad- Din al- Isfahani (1972). "*el- Fethü'l Kussî fi'l- Fethü'l Kudsî"* Conquête de la Syrie et de la Palestine par Saladin, Trans. Henri Massé, Paris: Académie des Inscriptions et Belles-Lettres.

Leontios Makhairas (1932) *Recital Concerning the Sweet Land of Cyprus entitled "Chronicle",* Ed. R. M. Dawkins, Vols. I-II, Oxford: The Clarendon Press.

Ludolf von Suchem (1851) *Ludolphi de Itinere Terrae Sanctae Liber*, Ed. F. Deycks, Stuttgart: Cambridge University Press.

Philippe de Mézières (1954) *The Life of Saint Peter Thomas*, Eds. J. Smet-O. Carm, Rome: Institutum Carmelitanum.

*Revue de l'Orient* Latin (1895). Ed. E. Leroux, Tome III, Paris.

The Old French Continuation of William of Tyre (1996). 1184-1197, Trans. P. W. Edbury in *The Conquest of Jerusalem and the Third Crusade Sources in Translation*, Aldershot :Ashgate.


**Secondary Sources**


A. Nicolaou-Konnari (2005). "Greeks". Eds. A. Nicolaou-Konnari – C. Schabel, *Cyprus: Society and Culture 1191-1374*. Brill, Leiden, 103-156.

A. Usta (2011). *Evidence of the Nature, Impact and Diversity of Slavery in 14th Century Famagusta as Seen Through the Genoese Notarial Acts of Lamberto di Sambuceto and Giovanni da Rocha and the Venetian Notarial Acts of Nicola de Boateriis,* Unpublished MA Thesis, Famagusta: Eastern Mediterranean University.

C. P. Kyrris (1985), *History of Cyprus with an introduction to the Geography of Cyprus*, Nicosia: Nicocles Publishing House.

C. Schabel (2005). "Religion". Eds. A. Nicolaou-Konnari – C. Schabel, *Cyprus: Society and Culture 1191-1374*. Brill, Leiden,157-218, pp. 162-163.

E. de Lusignan (1580). *Description de Toute L'Isle de Chypre et des Roys, Princes et Seigneurs tant Payens que Chrestiens qui ont commandé en icelle …* Paris: Guillaume Chaudière.

G. Grivaud (2005). "Literature". Eds. A. Nicolaou-Konnari-C. Schabel, *Cyprus: Society and Culture 1191-1374*. Leiden: Brill.

G. Hill (1972). *A History of Cyprus*, Vols. I-II, Cambridge: Cambridge University Press,.

G. Ostrogorsky (2011). *Bizans Devleti Tarihi,* Çev.: F. Işıltan, Ankara: TTK.

J. Richard (2007), "Multiculturalism and Multilingualism in Cyprus under the Lusignans". *From Aphrodite to Melusine Reflections on the Archaeology and the History of Cyprus*, Eds. M. Campagnolo-M. Martiniani-Reber, Geneva: la pomme d'or.

L. de Mas Latrie (1855). *Histoire de l'Ile de Chypre sous le règne des princes de la Maison de Lusignan*, Tome III, Paris.
L. de Mas Latrie (1861). *Histoire de L'ile de Chypre*, Tome I, Paris: A L'Imprimeri Impériale.
L. Minervini (2010). "Le français dans l'Orient latin (XIII e-XIV e siècles) Éléments pour la caractérisation d'une scripta du Levant". *Revue de Linguistique Romane*, Tome 74, Société Linguistique Romane, Strasbourg, ,
N. Coureas (2014). "Friend or Foe? The Armenians in Cyprus as Others Saw Them During the Lusignan Period (1191-1473)". Ed. C. Mutafian, *La Méditerranée des Arméniens XIIe – XVe siècles*, Paris, 75-83.
O. Turan (1958), *Türkiye Selçukluları Hakkında Resmî Vesikalar Metin, Tercüme ve Araştırmalar,* Ankara: TTK.
P. W. Edbury (1991). *The Kingdom of Cyprus*, Cambridge University Press: Cambridge.
S. Özkutlu (2014). *Medieval Famagusta: Socio-Economic and Socio-Cultural Dynamics (13th to 15th Centuries)*, Unpublished Doctoral Thesis, Birmingham: The University of Birmingham.
S. Painter (1957). "The Lords of Lusignan in the Eleventh and Twelfth Centuries, *Speculum* 1, 27-47.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# İki Yerli Savaş/çı Dansı: Haka (Yeni Zelanda) ve Hula (Hawaii)

Pınar KASAPOĞLU AKYOL, Ankara Üniversitesi
e-mail: pkasapoglu@ankara.edu.tr

**Özet:** İnsanın bir kültürel pratiği olan "dans"ın kökeninde, ritüellerin varlığı ve bir ritüel olarak doğduğu inancı yaygın bir görüştür. Dansın ritüel ve sanatla iç içe olması bir "performans" deneyimi ya da sahnelenmesi biçiminde algılanmasına da neden olmuştur. Dansın ritüelleştirilmiş bir davranış olduğundan hareketle bu bildiride, "erkek dansçılar" ve temsil ettikleri "savaşçı kimlikleri" ön planda tutularak, Yeni Zelanda yerlileri "Maoriler" tarafından yapılan "Haka dansı" ile Hawaii'de yaşayan "Polonez (Polynnesian) yerlileri"ne ait ve daha çok kadınlara atfedilen, buna karşın erkekler tarafından da yapılan "Hula dansı", günümüzde karşımıza çıkan görsel örnekleri aracılığıyla karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu topluluklar aynı zamanda erken antropolojik saha çalışmalarının yapıldığı yerlerdir. Buradan hareketle, iki farklı kültürü ve iki farklı savaşçı erkek bedenini, estetiğini içinde barındıran bu dansların tarihçeleri, dans hareketleri ve kostümleri kültürel karşılaştırmalar çerçevesinde değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Dans, Ritüel, Erkek dansçı, Savaş dansları, Haka dansı, Hula dansı

# Two Native War/rior Dances: Haka (New Zeland) and Hula (Hawaii)

**Abstract:** It is a common belief that the origin of "dance", which is the cultural practice of human being, was born as a ritual. The fact that dance is intertwined with ritual and art, has also caused it to be perceived as a performance experience or staging. In this presentation, with the consideration of male dancers and their warrior identities and exceptance of the dance's ritualized behavior, it will be compared with the visual samples of the Hula Dance, which is more often attributed to women but also performed by men, is performed by Polynnesian Natives in Hawaii and the Haka Dance is performed by Maori Natives in New Zeland. These communities are also places where early anthropological field studies were conducted. From this point of view, the history of these dances, the dance movements and the costumes will be evaluated with two different warrior dances in these cultures in the context of cultural comparisons.

**Keywords:** Dance, Ritual, Male dancer, War dances, Haka dance, Hula dance

## Dansın Tanımı ve Sınıflandırmasına Bir Bakış...

Dansın kökenine, nerede ve nasıl ortaya çıktığına dair çok kesin bilgiler olmasa da, bulunan prehistorik kalıntılara dayanarak dansın insanın kendini ve çevresini ifade etmeye başladığı ilk dönemlerden beri var olduğu bilinmektedir.

"İnsanın, ruhsal durumunu bir takım bedensel hareketlerle ifade etmesini açığa vurması" (Örnek 2017: 63); "insanın gövdesini belirli zaman ve mekânda kültürel olarak belirlenmiş özel hareket yapı ve anlam sistemi içinde kullanması" (Emiroğlu 2009: 204); "müzik tartımına ve hızına uyularak yapılan, güzelduyusal değer taşıyan düzenli ve uyumlu gövde devinimler" (Nutku, 1983: 374) ya da "orijini itibariyle majik ve kültik (büyü ve tapınmasıyla ilgili) olan, bütün çağlarda ve bütün ülkelerde duyguların, coşku ve heyecanların ritmik hareketlerle (müzik aleti eşliğinde veya müzik aleti olmaksızın) anlatılması" (Eroğlu, 1999: 17) olarak tanımlanan dans, uygarlık tarihi içinde dinsel içeriğinden soyutlanarak değişmiş, yeni anlamlar yüklenerek "toplu paylaşım"ı, coşkuyu simgeleyen hareketler bütünü haline gelmiştir.

Kökeninde doğaüstü güçlerin yardımıyla insanın yaşam kaynakları üzerinde denetim sağlamaya yönelik çabaların bütünü olan ritüeller (Kutlu, 2000: 109) dansın da kaynağını oluşturmaktadır. Andrews'e göre, dinsel- büyüsel ritüellerin en güçlü biçimlerinden biri danstır (2002: 11). "Dinsel ve büyüsel bir nitelik taşıyan danslar, savaş, av, ölüm, erginlenme, totem ve ata ruhuna tapınma gibi korunma, verimlilik ibadet amaçları içerebilirler" (Emiroğlu, 2009: 205). İlkel dönemlerde koruma, tapınma ve doğadaki anlam verilemeyen güçlerin bu özelliklerini kendine alma amacı taşıyan taklidi oyunlar, daha sonra insanların duygu, düşünce, sevinç ve coşkularını yansıtmada, tecrübe ve bilgilerini aktarmada sözsüz iletişim aracı olarak kullanılmışlardır (Akgün 2006: 38-39, Çakır 2009: 127, Sümbül 1997: 12). Önceleri tanrıyla insanoğlu arasındaki iletişimi güçlendirmek, kendini tanrıya beğendirme ihtiyacını gidermek için kullandığı dans, tarihsel süreç içerisinde; "insan-tanrı iletişimi"nden, "insan-doğa", "insan-insan", "insan-toplum iletişimleri"ne dönüşmüştür (Akgün, 2006: 38).

"İnsan-insan ilişkileri" açısından bakıldığında halk danslarının konularının aşk, sevgi, kıskançlık, özgürlük, evlilik, kavga, askere (gurbete) uğurlama, karşılama, yiğitlik, din, savaş gibi insanların birbirleriyle olan ilişkilerindeki düzenli, düzensiz olaylardan; "insan-doğa ilişkileri" açısından ise üretim biçimi, buna bağlı, doğal ve teknik iş bölümü, toplu çalışma (imece), tüketim, korunmak ve yaşamını sürdürmek için kullanılan barınak, konut, çeşitli araç-gereç, giyim kuşam, ticaret gibi gelenekselleşmiş olgulardan temellendiği söylenebilir (Koçkar, 1998: 72).

Geçiş, tapınış ve bolluk-bereket törenlerindeki ritüelistik pratikler, kadın-erkek ilişkileri, günlük rutin işler sırasında yapılan hareketlerin taklit ve tekrarı dansların konularını oluşturmaktadır. Konularına göre yapılan bir dans sınıflamasında[1] danslar; 1. Dini danslar ve büyü dansları, 2. Eğlence dansları ve 3. Gösteri dansları olmak üzere üç grupta sınıflandırılmıştır:

> "1. Dini danslar ve büyü dansları

[1] Çok sayıda dans sınıflamaları yapılmış olmasına karşın metinde iki sınıflandırmaya yer verilmiştir.

i. İnsanın temel kaygılarının anlatımı olarak dans: Av dansları, hasat dansları, yağmur dansları, tapınma dansları, ateş dansları…vs.
ii. Yaşamın çeşitli evrelerini kutsayan danslar: doğum,evlenme,ölüm
iii. Esrime (trans) dansları (din ve ayinin bir parçası): Şaman dansı

2. Eğlence dansları: Toplumsal düzen değiştikçe, büyü amaçlı dansın temel işlevi dans edenin haz alması haline gelir. Toplu olarak yapılan dansların tümü (halk dansları, balo dansları, salon dansları…vb.) bu sınıflandırmaya girer.

3. Gösteri dansları: Gösteri danslarının içeriği dinsel ya da din dışı olabilir. Genellikle şölenlerde ilgi çekme amaçlı olarak sahnelenir. Eğlence dansları ya da halk dansları da zamanla gösteri dansına dönüşebilir." (Kurt, 2007:6-8).

Metin And'a göre dans, "taklitli danslar" ve "soyut danslar" olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Soyut danslar konusu olmayan danslardır. Buna karşılık taklitli danslar konusu olan dramatik özellikte danslardır. Taklitli danslar kendi içinde beş gruba ayrılabilir:

1. Hayvan taklitli danslar,
2. Tabiat olgularını taklit eden danslar,
3. Günlük yaşamı, işleri, uğraşları taklit eden danslar,
4. Silahlı veya silahsız vuruşma dansları ve
5. Kadın erkek ilişkisini taklit eden danslar (2012: 173).

"Çarpışma, savaş taklitli oyunlar"[2] yani savaş/çı dansları And'a göre, "silahlı" ya da "silahsız" olmak üzere ikiye ayrılır. "Kullanılan silahlar bıçak, hançer, kılıç, kalkan ve tüfektir…" (2012: 175).

## Savaş/çı Dansları

Dinsel- Büyüsel Danslar genel başlığı altında değerlendirebileceğimiz ve bu bildirinin temel konusunu oluşturan, genellikle öznesi "erkekler" olan, "savaş ve savaşçıları" simgeleyen dansların da çıkış noktasını benzer taklitler, hareketler (av, avlanma, hayvanlar, vb.) oluşturmuştur:

> "İlk insan doğadaki oyunları, özellikle de mücadele etmek istediği güçlü gördüğü olayları ve özellikleri taklit ederek avantajlı duruma geçmeye çalışmıştır. Bu insanın çevreye uyum ihtiyacından da kaynaklanmıştır. İnsanın doğayla savaşında kullanacağı ilk silah, kendisine çevrilmiş olan doğanın silahıydı. Öyleyse insanın savunma ya da saldırı amacıyla yaptığı davranışlar, çevresinden gördüklerine benzer bir uygunluk içerisinde ortaya koyduğu canlı hareketlerden başkası olmamalıydı. Savaşa yönelik bu davranışların içinde doğanın taklidi de yer alıyor, sık sık yinelenmesinden oyuna varılıyordu" (Akgün, 2006: 40).

"Kimi danslar savaşmanın, çarpışmanın kendisini, bazısı da çarpışmaya hazırlığı canlandırır…. Silahsız danslarda ise, dansçılar daha çok ellerini birbirlerinin ellerine vurarak bir çarpışmayı taklit ederler" (And, 2012: 175).

[2] "Oyun" ve "dans" kavramlarının birbiri yerine kullanımı ile ilgili temel kaynaklardan biri için bknz. And, M. (2012). *Oyun ve Bügü*, Yapı Kedi Yayınları, İstanbul.

Sedat Veyis Örnek'e göre, "ilkel"lerde dans, dinsel ve büyüsel bir karakter taşımaktadır. Savaş, av, totem, bolluk, ölüm, erginlik vb. danslarında genellikle maskeler takılır. Büyücü ve şamanların dansları vecd haline girerek doğaüstü güç ve ruhlarla ilişki kurmanın yolunu oluşturur (2071: 63). İlkel av törenlerinde büyü, maske ve dansla gelişen oyun, doğaya karşı büyük bir savaş vermek zorunda olan ilkel insanın direncini arttırırken, aynı zamanda topluluk üyelerinin aralarındaki bağı güçlendirip, dayanışmayı sağlamıştır (Coşkun 2008: 13). Özden Aktürk de av ve savaş danslarının temelinde büyü olduğunu ve genellikle bütün ilkel dansçıların savaşta cesarete ve güce kavuşmak için dans ettiklerini dile getirmiştir:

> "Bu danslarda savaşçılardan biri düşman veya avlanacak hayvan rolüne bürünür, diğerleri de zafer kazanan avcı veya savaşçılar olurlar. Böylece dans ederek kendilerini zafere hazırlarlar. Genelde savaş dansları hücuma geçmeden önce yapılırdı. Ancak arada düşmanla yüz yüze yapılan danslara da rastlanır. Yüz yüze yapılan danslar arasında en ilgi çekici olanları her iki taraftan seçilen birer dansçının ölüm düetleridir (1999: 9).

## Kültürel Evrensel Dans...

Kültürel evrensel olarak dans, insanın kendini, bedenini[3] kullanarak ifade ettiği ve içgüdüsel olarak gerçekleştirdiği bir olgudur. Kültürel açıdan bakıldığında sosyo-ekonomik, doğa ve iklim koşullarından kaynaklanan benzerlikler ya da farklılıklardan söz etmek mümkündür. Dansın dili, tüm insanlar tarafından anlaşılan bedensel, sözsüz ve evrensel bir dildir. Dansın evrenselliğinin kişinin beden algısıyla, dansın içinde oluştuğu kültüre göre şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda da her dansın özgün ve biricik yönleri ön plana çıkmaktadır.

> "Beden evrensel bir araçtır. Ancak kültürlerin bedene ve beden uzuvlarına verdikleri anlamlar, bedeni algılayış ve bedeni kullanış şekilleri farklılık gösterir. Bedenin örtünmesi (giyim) ve bedene uygulanan pratikler (makyaj, dövme, kına) ülkeden ülkeye hatta aynı ülke içerisindeki bölgeler arasında bile farklılık gösterebilir. Bu farklılaşmanın nedeni Katharine Young'ın sözleriyle "bedenin yalnızca kültürel olarak biçimlenmesi"nden dolayı değil, "bedenin daha çok kültür içinde biçim alması, var olması ve yerleşmesi"nden dolayıdır" (Gürçayır, 2007).

Dans sınıflamaları incelenirken, Yeni Zelanda yerlileri "Maoriler" tarafından yapılan "Haka dansı" ile Amerika Birleşik Devletleri'nin eyaletlerinden biri olan Hawaii'de yaşayan "Polonez (Polynnesian) yerlileri"ne ait "Hula dansı" arasındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır. Genel olarak, Hula dansının daha çok kadınlara atfedilen popüler bir dans olduğu düşünülürken araştırmalar sırasında elde edilen bir görsel kaynakta Hula dansının kökeni ve içeriğiyle ilgili elde edilen bilgiler, bu dansın zannedilenin tam aksine "Haula" adı verilen geleneksel Hula okullarında

[3] Antropolojik açıdan "beden" kavramı ve sosyal bilimlerde 'beden' kavramının tarihçesi ile ilgili kısa bir değerlendirme için bknz. Aksoy Sugiyama, C. (2010). "Antropolojide Beden Sorunsalına Bedenlileşme Teorisinin Katkısı", *Ankara Üniversitesi DTCF Antropoloji Dergisi*, 24, 69-93.

yetiştirilen savaşçı dansçı erkeklerin yaptığı bir savaş/çı dansı olduğu fark edilmiştir (https://www.youtube.com/watch?v=BFT-M18N2A4).

Bu bildiride, "erkek dansçılar" ve temsil ettikleri "savaşçı kimlikleri" ön planda tutularak, "Haka dansı" ile "Hula dansı"nın günümüzde karşımıza çıkan görsel örnekleri de kullanılarak karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu topluluklar aynı zamanda erken antropolojik saha çalışmalarının yapıldığı yerlerdir. Buradan hareketle, iki farklı kültürü ve iki farklı savaşçı erkek bedenini, estetiğini içinde barındıran bu danslar kültürel karşılaştırmalar çerçevesinde değerlendirilecektir.

## Yeni Zelanda - Haka Dansı

19. yüzyıldan beri Yeni Zelanda'nın savaş dansı olarak bilinen Haka, aslında savaştan önce savaşçıların güçlerini göstermek ve karşı tarafı korkutmak amacıyla yapılan bir danstır. Dansçılar kostüm olarak bitkiler ve hayvanlardan (yapraklar, tüyler, dişler, vb.) elde edilen doğal aksesuarlar kullanmaktadırlar. Bedenlerinde göze çarpan en belirgin özellik dansçıların geleneksel yöntemlerle yapılan geleneksel "maori dövmeleri"dir. Başlı başına bir araştırma konusu olabilecek bu dövmeler aslında makyaj, kostüm açısından bakıldığında bu dansın en etkileyici özelliklerinden biri haline gelmektedir. Görsel olarak bedenin büyük bir kısmını kaplayan bu dövmeler gücü ve savaşçı ruhu temsil etmektedir. Dansçıların kullandıkları doğal aksesuarlar haricinde bedenleri çoğunlukla çıplaktır.





**Fotoğraf 1. ve 2. Maori dansçıları**

Dansçılar, ellerini bedenlerine, ayaklarını da yere vurarak dans ederler. Ellerini, kollarını, bacaklarını kullanarak oluşturdukları sert beden hareketlerinin yanında, jest ve mimiklerini de kullanarak tüm bedenleriyle tehditkâr tavırlar sergileyerek ve karşı tarafı caydırmak, korkutmak amaçlı çeşitli sözlerle haykırışlarda bulunurlar (Shennan& McLEan, 1979). Özdemir Nutku'nun taklit kökenli danslar için verdiği bilgiler Haka dansı için de geçerlidir:

> "Mimicry, Grekçe mimos kökünden gelir; mimesis, taklit, öykünme, benzetme anlamındadır. Platon bu terimi sözlük anlamıyla, yani "öykünme" olarak kullanmış, Aristotales, dram sanatı konusunda bu terimi yeniden yaratma ve yansıtma anlamıyla yorumlamıştır. Sahnedeki oyun sanatının temel ilkelerinden biridir. Türkçede, Fransızcadan alınmış kullanışıyla, mimik düşünceleri, duyguları yüz ve gözde anlatımı ile verme sanatıdır. Mimicry, kişiye başka bir

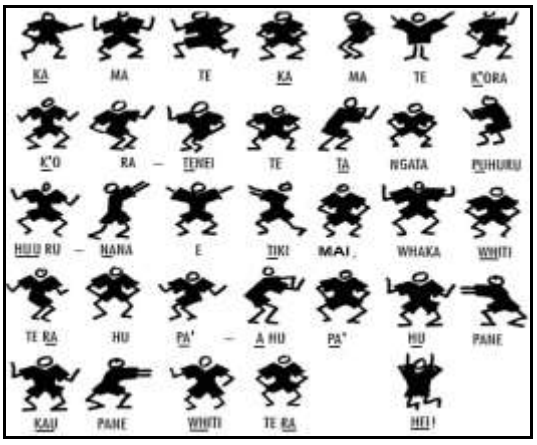
> kimse, bir yaratık ya da bir nesne olma fırsatını verir. Oyun süresi içinde oyuncu kendi kişiliğinden sıyrılıp başka biri ya da başka bir şey olur. Öykündüğü neyse onun gibi davranır ve bunu pekiştirmek için giysi, maske ve çeşitli süsler kullanır (Nutku, 1998: 39).

"Ka Mate" Ngati Toa kabilesinin savaş şefi Te Rauparaha'nın 1820'li yıllarda düşmandan kaçarken saklandığı çukurda ölümü beklerken mucizevî bir şekilde kurtuluşunu anlatan sözlerin bulunduğu bir savaş dansıdır. İnanışa göre Haka dansı ilk kez hayatta kalan büyük şef tarafından yapılmıştır. Sözleri de birlik beraberlik mesajı verir (Papesch, 2015: 151-152; E.H.S., 1948: 174-175; McLean, 1965):

**Tablo 1. "Ka mate"nin Orijinal Metni, İngilizce ve Türkçe karşılıkları**

| | | |
|---|---|---|
| Ka mate! Ka mate! Ka ora! Ka ora!<br>Ka mate! Ka mate! Ka ora! Ka ora!<br>Tenei te tangata puhuru huru<br>Nana nei i tiki mai<br>Whakawhiti te ra<br>A upa ... ne! ka upa ... ne!<br>A upane kaupane whiti te ra! | I die! I die! I live! I live!<br>I die! I die! I live! I live!<br>This is the hairy man<br>Who fetched the Sun<br>And caused it to shine again<br>One upward step! Another upward step!<br>An upward step, another...<br>the Sun shines! | Ölüm bu, ölüm bu!<br>Yaşam bu, yaşam bu!<br>İşte bu kıllı adamla,<br>Güneş yeniden doğdu!<br>Yan yana durun, yan yana!<br>Zirveye çıkacağız, zirveye.<br>Güneşin doğduğu yere! |

Yeni Zelanda'da Haka dansı ilk ve orta öğretim müfredatında yer almaktadır. Okullarda öğrencilere Haka dansının kökeni ve önemi ile ilgili bilgiler verilirken, öğrencilerin dansı daha kolay öğrenebilmeleri için çeşitli şemalar hazırlanmış ve eğitimle ilgili ağsayfalarında bu bilgilere yer verilmiştir. Yeni Zelanda'da örnek ders planlarına internet özerinden ulaşmak da oldukça kolaydır: (https://www.tes.com/lessons/gIBEsJy8dOSDbw/new-zealand). Ayrıca, genç yaşta eğitimi verilen Haka dansının okullar arası yarışmaları da yapılarak dansın genç nesiller açısından farkındalığı ve görünürlüğü artırılmaktadır.






**Fotoğraf 3. Haka dansı tanıtım şeması ve Fotoğraf 4. Haka dansı yapan öğrenciler**

Yeni Zelanda'nın en önemli kültürel sembollerinden olan Haka Dansı zaman içinde farklı bir işlev kazanarak Rugby Milli Takımı (The All Blacks) tarafından 1905

tarihinden beri motivasyon amaçlı müsabaka öncesinde icra edilir hale gelmiştir. Ayrıca, bu dans aracılığıyla karşı takımın gözü korkutulmaya çalışılırken, bir yandan da bir alt mesaj ile karşı takımı kabul ettiklerini, önemsediklerini ve onlara saygı duyduklarını göstermektedirler. Başta yalnızca erkek ragbi (ruggby) takımı bu dansı gerçekleştirirken, son yıllarda kadın ragbi takımı da Haka dansı yapmaktadır (Rangioepa Palmer 2016; Jackson and Hokowhitu 2002; Hartigan 2011; Sherer, J. and Jackson, S.J. 2008).







**Fotoğraf 5. 6. 7. The All Blacks Ruggby Takımı ve Haka Dansı**

Haka spordan başka resmi karşılama törenlerinde yapılmakta olup, seçkin ülke ziyaretçilerine de kültürel bir sembol olarak sergilenmektedir. Ayrıca, kazanılan bir başarının kutlanması, evlilik veya cenaze törenleri gibi geçiş törenlerinde de Haka dansı yapılmaktadır.

### Hula Dansı (Hawaii)

Amerika Birleşik Devletleri'nin eyaletlerinden biri olan Hawaii'de yaşayan "Polonezya (Polynnesian) yerlileri"ne ait "Hula dansı" dinsel kökenli bir danstır. Oturarak ya da ayakta dalgalı vücut hareketleriyle yapılan Hawaii dansı zaman içinde popülerleşerek daha çok turizm sektörünün de içinde bulunduğu aktiviteler, tanıtımlarda kullanılan bir dans türü haline gelmiştir. Hula dansı denildiğinde son yıllarda akla gelen ilk imaj, yöresel kıyafetleri içindeki yerli kadın dansçıların Hula dansı yaparak turistleri karşılamaları ve boyunlarına adaya has çiçeklerle yaptıkları kolyeleri taktıkları görüntüler gelmektedir. 1820'de adalara gelen İngiliz misyonerleri yerli kadınları geleneksel giysileri (pa'us) yerine uzun etekler (holokus) giymeye zorladıkları görülmektedir. Hatta Hula dansının pagan, günahkâr ve şehvet için bir üreme yeri olduğunu ilan

ederek bu dansı ve Hula okullarını (Haula) yok etmeye çalışmışlardır. Tüm bu olumsuzluklara rağmen Hula dansı hayatta kalmış ve 1880'lerde profesyonel Hula grupları yeniden ortaya çıkmıştır. Hawaii müziği ve dansı açık bir şekilde yapılabilir ve yine bir "yaşayan gelenek" haline gelmiştir (Kappler, 1972: 40- 41; Kappler, 1987:13-14; Beckwith, 1916).



**Fotoğraf 8. 9. Kadın Hula dansçıları**

Hula dansının kökenine bakıldığında, bu dansın başlangıçta sadece erkekler tarafından, kutsal tapınaklarda Hawaii tanrılarını onurlandırmak için özel ritüeller ve dualarla gizlice yapıldığı, bedensel güç ve denge gerektirdiği için savaşçıların eğitiminin bir parçası olarak kullanıldığı bilgisine ulaşılmaktadır (Kappler, 1972: 39-40).

Sedat Veyis Örnek'in "100 Soruda İlkellerde Din, Büyü, Sanat ve Efsane" adlı kitabında Hula dansı ile ilgili verdiği bilgi kültürel değişimi algılamamız açısından önemlidir: Hula dansı, Hawai Adası yerlilerinin dinsel kökenli, ulusal dansıdır. Tanrılar ve şefler onuruna yapılan bu dansı öğrenmek için uzun ve ciddi bir çalışma dönemi gerekmektedir. Eski Hawailer için Hula dansı hangi sınıftan olursa olsun herkesin seyrine katıldığı büyük bir toplumsal olaydır "Tanrılar ve şefler onuruna yapılan bu dansı öğrenmek için uzun ve ciddi bir çalışma dönemi gerekmektedir. Eskiden bu dans, herkesin seyrine katıldığı toplumsal olaydı. Bugünkü Hula Dansı'nın eskisiyle sadece ad benzerliği vardır" (Örnek, 1971: 111).

Günümüzde, Hawai'nin en ünlü erkek Hula okullarından biri olan "Ke Kai O Kahiki", savaşçı hikâyelerini dansla anlatarak bu geleneği sürdürmektedir. Bunu başarabilme için dansçılar, eskiden olduğu gibi, doğayı (okyanusu, yüksek Hindistan cevizi ağaçlarını, ağır kayaları, vb.) bir spor salonu gibi kullanarak ataları gibi kendilerini "geleneksel savaşçı dansçı" olarak yetiştirmektedirler (https://www.youtube.com/watch?v=BFT-M18N2A4).




**Fotoğraf 10. 11. Erkek Hula dansçıları**

## Haka ve Hula Dansları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar...

| HAKA | HULA |
|---|---|
| **Köken:** Dinsel ve büyüsel danslar | **Köken:** Dinsel ve büyüsel danslar |
| **Kostüm:** Dövme, doğal malzemelerden (bitkilerden, hayvanlardan elde edilen aksesuarlar vb.) ve az giysi | **Kostüm:** Dövme, doğal malzemelerden (bitkilerden, hayvanlardan elde edilen aksesuarlar vb.) ve az giysi |
| **Dans hareketleri:** Tüm bedenin kullanıldığı savaşçıyı temsil eden oldukça sert hareketler | **Dans hareketleri:** Tüm bedenin kullanıldığı fiziksel dayanıklılık gerektiren fakat yumuşak hareketler |
| **Enstrüman:** Bir enstrüman yok ama dansçıların kendi sesleri ve bedenleriyle yaptıkları ritm dansın temelini oluşturmaktadır. | **Enstrüman:** Geleneksel ritm aleti "ipu" ve telli sazlardan "ukelele" kullanılarak hula müziği yapılmaktadır. |

## Sonuç

Bedenin, hareketin, kısacası insanın öznesi olduğu dansın, içinde bulunduğu kültüre göre şekillenmesi, içinde bulunulan coğrafyadan, iklimden, sosyo-ekonomik yapıdan etkileniyor olması da doğal bir sonuçtur. Sözsüz, bedene dayalı, evrensel bir dili olan dansın insan iletişimini ve bilgilerin yeni kuşaklara ulaşmasını sağlaması gibi önemli bir taşıyıcı işlevi bulunmaktadır. İnsanlar dans yoluyla geçmişle bugün, bugünle gelecek arasında köprü kurarlar. Kuşaktan kuşağa aktardığı bilgi ve mesajlarla kültürün devamlılığına katkı sağlamaktadır.

Danslar farklı kültürlerde de olsalar benzer özellikler gösterebilirler. Dans kavramı da, içinde barındırdığı kendine has kültürel kodlarıyla aynı kültürel geçmişe sahip insanların anlayabileceği, ortak kimlik oluşturabileceği bilgi ve iletilere sahiptir. Dans, ortak kimliğin ifade aracına dönüşmektedir.

Bu bağlamda, savaş/çı dansları olarak sınıflandırdığımız Yeni Zelanda'ya ait Haka dansı ve Hawaii'ye ait Hula dansı, konuları, hareketleri, toplumsal cinsiyet rolleri benzer coğrafyalarda olsalar da farklılıklar göstermektedir. Aynı konuyu içeren danslarda dahi hareket, tavır ve melodi farklılıkları bulunmaktadır. Özellikle erkek

bedeni üzerinden incelediğimiz savaş/çı danslarının verdikleri mesajlar benzer olsa da performansta çok farklı oldukları kolaylıkla gözlenebilmektedir.

Aynı zamanda söz konusu yerel dansların yeni toplumsal gerçeklere uygun/uyumlu hale getirmek için değişimler yaşadığını da söylenebilir. Yerel ve küresel bağlamda turizm hareketliliği içinde yaşanan dönüşümler bunun canlı örnekleridir. "Otantik ritüel" karakterlerini muhafaza etmeye devam etseler de yeni "icat edilmiş" ritüeller olarak farklı alanlarda sergilenmektedirler.

İçine doğduğumuz kültürle şekillenen bedenlerimizle icra ettiğimiz hareketler farklı koşullarda faklı anlamlar taşıyabilir. Kimi hareketler, mimikler ya da jestler farklı kültürlerde farklı anlamlara gelebilir Bu bağlamda, antropolojik perspektifin temel yaklaşımı olan "kültürel göreliliğin" dans için de geçerli olduğunu kültürel farklılıkların, çeşitliliğin ve özgünlüğün önemini söz konusu iki yerel dans üzerinden okumak mümkündür.

## Kaynakça


Akgün, K. P. (2006). "*Kişilerarası İletişimde Dans ve Beden Dili İşlevini Etkileyen Etmenler ve Bir Alan Araştırması"*, Basılmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy Sugiyama, C. (2010). "Antropolojide Beden Sorunsalına Bedenlileşme Teorisinin Katkısı", *Ankara Üniversitesi DTCF Antropoloji Dergisi*, 24, 69-93.

Aktürk, Ö. (1999). "*Varoluşundan Bugüne İnsanın Dansı Anlatım Aracı Olarak Kullanma Biçimi"*, Basılmamış Yüksek Lisans Sanat Eseri Raporu, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

And, M. (2012). *Oyun ve Bügü*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Andrews, T. (2002). *Büyüsel Dans Teknikleri*, New Age Yayınları, İstanbul.

Beckwith, M. W. (1916). "The Hawaiian Hula-Dance", *The Journal of American Folklore*, 29, 113, 409-412.

Coşkun, E. (2008). *"Fiziksel Tiyatro Çalışmalarının Kapsamı ve DV8 Grubunun Fiziksel Tiyatro Yaklaşımı",* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakır, A. (2009), *Tozlu Adımlar*, Kültür Ajans Yayınları, Ankara.

E. H. S. (1948). "The "Ka Mate" Chant", *The Journal Of The Polynesian Society*, Vol. 57, 2, 172-177.

Emiroğlu, K. (2009). "Dans", (Emiroğlu, K. ve Aydın, S., *Antropoloji Sözlüğü* içinde), Bilim ve Sanat Yayınevi, Ankara, 204-206.

Eroğlu, T. (1999). *Halkoyunları El Kitabı*, Mars Basımevi, İstanbul.

Gürçayır, S. (2007). "*Çağdaş Kentte Beden Folkloru"*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hartigan, R. (2011). "Embarrassing Time, Performing Disunity Rugby, The Haka, and Aotearoa-New Zealand in the United Kingdom", *Performance Research*, 16:2, 37-43, DOI:10.1080/13528165.2011.578728.

Jackson, J. & Hokowitu, B. (2002). "The New Zealand All Blacks *Haka* And The Politics of Identity"*, Journal Of Sport & Social Issues*, 26, 2, 125-139.

Kaeppler, A. L. (1972). "Acculturation in Hawaiian Dance", *Yearbook of the International Folk Music Council*, 4, 25th Anniversary Issue, 38-46.

Kaeppler, A. L. (1987). "Improvisation in Polynesian Dance", *Yearbook For Traditional Music*, 19, 13-22.

Koçkar, T. (1998). *Çağlar Boyunca İletişim Sanatı Olarak Dans ve Halk Dansları*, Bağırgan Yayınevi, Ankara.

Kurt, B. (2007). "*Dansçı Erkeğe Yönelik Önyargılı Bakışın "Sinop Köçekleri" Örneği Üzerinden İncelenmesi"*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutlu, M. M. (2000). "Anadolu'da Nevruz Kutlamalarının Ritüel Niteliği", *Uluslararası Nevruz Sempozyumu Bildirileri*, 109-114.

Mclean, M. (1965). "A Note On Maori Chants", *Ethnomusicology*, 9, 1, 43-44.

Nutku, Ö. (1983). *Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Nutku, Ö. (1998). *Oyun, Çocuk, Tiyatro*, Özgür Yayınları, İstanbul.

Örnek, S. V. (1971). *100 Soruda İlkellerde Din, Büyü, Sanat Ve Efsane*, Gerçek Yayınevi, İstanbul.

Örnek, S. V. (2017). *Etnoloji Sözlüğü,* Bilgesu Yayınları, Ankara.

Papesch, T.R.B. (2015). "*Creating A Modern Māori Identity Through Kapa Haka"*, University Of Canterbury, Phd Thesis, Https://İr.Canterbury.Ac.Nz/Bitstream/Handle/10092/11263/Teritapapesc hphdthesis-2015.Pdf?Sequence=5 (Erişim Tarihi: 15.09.2018).

Rangikoepa Palmer, F. (Ngāti Mahuta [Waikato]; Ngāti Maniapoto) (2016). "Stories Of Haka And Women's Rugby in Aotearoa New Zealand: Weaving Identities And Ideologies Together", *The International Journal of the History of Sport*, 33:17, 2169-2184, DOI:10.1080/09523367.2017.1330263.

Shennan, J. and Mclean M. (1979). "Maori Dancing Since The Eighteenth Century", *Ethnomusicology*, 23, 3, 493-499.

Sherer, J. and Jackson, S.J. (2008). "Cultural Studies And The Circuit of Culture: Advertising, Promotional Culture And The New Zealand All Blacks", *Cultural Studies - Critical Methodologies*, Volume 8, Number 4, pp. 507–526, DOI: 10.1177/1532708608321577.

Sümbül, M. (1997). "Halkoyunlarının İşlevleri", *Folklor ve Edebiyat*, Etnoloji, *Halkbilim, Antropoloji* (Üç Aylık Kültür Dergisi), 11, 1-22.

https://www.youtube.com/watch?v=bft-m18n2a4**,** (Erişim Tarihi: 15.09.2018).

https://www.tes.com/lessons/gıbesjy8dosdbw/new-zealand**,** (Erişim Tarihi: 15.09.2018).

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Afganistan Türklerinin Toplum Dilbilimsel Yapısı

Savaş ŞAHİN, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: savassahin@akdeniz.edu.tr

**Özet:** Toplum dilbilim, adından da anlaşılabileceği gibi, toplum ile dil ilişkisini her yönüyle araştıran bir bilim dalı diye tanımlanabilir. Toplumsal özelliklerin dile yansıması neticesinde ortaya çıkan farklı dil kullanımları toplumdilbilimin inceleme alanına girmektedir. Öncelikle bu makalede, toplumdilbilim ayrıntılı bir şekilde incelenerek, toplumdilbilimin tanımı yapılmaya çalışılacaktır. Bu çalışmada; dil ve toplum ilişkisinden hareketle Afganistan Türklerinin günlük hayatta kullandıkları kelimelerin diğer dillerden ne derece etkilendiği anlatılacaktır. Afganistan Türklerinin dillerine Arapça ve Farsçadan birçok kelime girmiştir. Bu dillerin Türk dilleri üzerindeki etkileri de ayrıntılı olarak ele alınacaktır.
**Anahtar Kelimeler:** Toplumdilbilim, Afganistan toplumu, Afganistan Türkleri, Afganistan.

# Sociolinguistic Structure of Afghan Turks

**Abstract:** Sociolinguistic is a field studying the relationship between language and society and language differences in a community as the name implies. The description and evaluation of different language uses emerging as a result of reflection of social characteristics are in the field of sociolinguistics. First, in this article examines the sociolinguistics in detail, trying to determine what sociolinguistics is. In this study, it will be explained how the words used daily life by Afghanistan Turks are influenced by other languages in terms of sociolinguistics, language and society relation. Many words enter to Afghanistan Turkmen Turkish from especially Arabic and Persian. The effects of these languagaes on the Turkish language will also be discussed in detail.
**Keywords:** Sociolinguistic, Afghanistan society, Afghanistan Turks, Afghanistan.

## Giriş

Toplumdilbilim, bir başka adıyla sosyolengüistik; dili, toplum ve insan içeriğinde değerlendirmektedir. Toplum dilbilim, dil temasını, insan, dil ve toplum kavramlarında birleştirmektedir (Veith 2005). Fasold (1984), toplum dilbilimin temelinde dilbilim çalışmalarında genelde üzerinde durulmayan iki olgunun yattığını ileri sürer. Bunlardan birincisi, dildeki değişkenlik olgusudur; dil kullanımında bireyler aynı şeyi ayrı biçimlerde anlatma olanağına sahiptirler. Bu olgu seslerin farklı söyleniş (telaffuz) biçimlerinden iki ya da çok dilli bireylerin dillerden birini seçimine kadar uzayan geniş bir değişkenlik alanını kapsar. İkinci olarak bilindiği gibi, dil toplum içinde iletişim kurmak amacıyla kullanılır. Bir iletişim durumunda birey dili aynı zamanda kendisiyle ilgili bilgi vermek, üyesi olduğu toplumsal grubu

belirtmek, karşısındakiyle olan ilişki düzeyini göstermek, içinde bulunduğu ortamı belirtmek amacıyla da kullanmaktadır. Başka bir deyişle, birey bir yandan iletişim kurarken, öte yandan toplumsal konumunu belirtmektedir. İnsanların konuşma biçimleri birbirine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıklar kişisel nedenlerden ve insan gruplarının özelliklerinden kaynaklanır. Bu farklılıklar da daha çok cinsiyet ve gelişmişlik düzeyiyle ilgilidir. Sosyolinguistik farklılıklar; sosyal prestij farklılıkları, sağlık ve zenginlikle ilgilidir. Bir banker bir garson gibi ya da bir profesör bir su tesisatçısı gibi konuşmaz. Bunlar arasında fonoloji, gramer, sözlük seçimi gibi farklılıklar vardır (Guy, 1990).

Günümüz toplumdilbilim anlayışı sadece dil ve sosyal tabaka arasındaki ilişki olarak algılanmamaktadır. Sosyal faktörlerin dile ve konuşan kişinin dilsel tutumuna olan etkisini sorgulayan dil incelemelerinin her şekli toplum dilbilimde ifade bulmaktadır. Belli yaşam tarzları, iletişimsel ilişkilerin özel formları ve konuşan kişinin karakteristik tecrübe birikimi bu faktörleri oluşturmaktadır. Bu kavrayış, incelenen faktörlerin biyolojik veya demografik yapılarında da geçerlidir. Çünkü bir kişinin kadın veya erkek olması, kırsal kesimde veya şehirde yaşaması, yaşlı veya genç olması gibi unsurlar da başka bir sosyal çevre, başka yaşam hikâyeleri, bununla beraber de başka dil ve dil davranışlarını ortaya çıkarmaktadır (Linke ve diğerleri 2001, s.303). Toplumsaldilbilim, toplumlar içindeki dilsel davranışların ne tür toplumsal yapılar tarafından kontrol edildiğini, bu dilsel davranışları, işlevlerini ve bunların kullananların nitelikleri üzerinde durur (Güven, 2012). Toplumdilbilimciler bazen bir dilsel topluluğa ait telaffuz farklılıklarından ya da dilbilgisel bir yapının kullanımından kaynaklanan farklılıklardan yola çıkarak o topluluğun üyelerinin eğitim düzeyleri, ekonomik statüleri, politik tutumları ya da inanç sistemleri hakkında değerlendirmelerde bulunabilmektedir (Nazlı, 2016).
Toplum ve dil homojen kurumlar değildir. Dil farklılıklarını yaratan etkenlerin en belirgin olanları zaman, coğrafya ve toplumsal yapıdır. Dil; etnik özellikler, eğitim, aile, cinsiyet, yaş, birey vb. etkenlere bağlı olarak da değişir (Eker, 2007:127). Kültür transferi için bir araç olan dil, sosyal psikoloji, düşünce değişiklikleri, sosyal algı, gruplar arası önyargı, cinsiyet rolü (Krauss ve diğerleri 1997, s.2) gibi değişikliklere bağlı olarak zamanla değişebilmektedir.

Diller değişir, bazı kelimeler ölür, dile ihtiyaçlar doğrultusunda zamanla yeni kelimeler girer, yeni kelimeler türetilir veya başka dillerden ödünç kelimeler alınır, zamanla bir dildeki kelimelerin telaffuzları değişebilir. Öte yandan bir dil yapısal bakımdan kolay kolay değişmez. Diyakronik yapı konusunda muhafazakâr olan Türkçe konuşulduğu coğrafyanın etkisiyle, başka toplumların ve dillerin etkisiyle sosyolinguistik bakımından değişimlere uğramıştır. Bu değişim, çok kültürlü yapılar içinde var olmaya çalışan dillerde oldukça belirgindir. Afganistan'ın çok kültürlü ve milletli bir yapıya sahip

olması nedeniyle Afganistan'daki dillerin sosyolinguistik, sosyal psikoloji, fonoloji, morfoloji, kültür ve diller arası etkileşim, değişim bakımdan incelenmesi önemlidir.

Afganistan tarihi boyunca birçok farklı kültüre ev sahipliği yapmış bir ülkedir. Harzemşahlar, Selçuklular, Gazneliler, Türkmenler, Halaçlar, Özbekler, Kırgızlar gibi birçok Türk topluluğuna ev sahipliği yapmıştır. Türkler bölgeye göç ettiklerinde ülkede kullanılan dil genel olarak Farsçaydı. İslamiyet'in etkisiyle bölgede aynı zamanda Arapça da hâkimdi. Türkler tarih boyunca hem kendi dillerini hem de bölgeye geldiklerinde bölgede bulunan dilleri öğrendiler. Dil hem sınıflar arasında hem de tarihsel dönmeler arasında fonolojik ve morfolojik bakımdan farklılıklar gösterebilmektedir. Afganistan'daki Türk dilleri de genel olarak yapı bakımından (cümle yapısı ve kuruluşu, morfoloji) gibi özellikler bakımından korunmuş olmakla birlikte özellikle, fonetik bakımdan değişikliklere uğramıştır. Özbek, Türkmen, Avşar, Hazara, Halaç, Kızılbaş Türklerinin bir kısmı komşuluk yaptıkları yabancı toplulukların etkisiyle dillerini ya tamamen kaybetmiş ya da o dillerin etkisiyle uydurma kelimelerle dillerini yaşatma çabasına girişmişlerdir.

**Yöntem**

Bu çalışmada, toplumsal dil bilim, dil ve toplum ilişkisinden hareketle Afganistan Türklerinin yeme-içme kültürü, inanç, günlük hayatta kullandıkları kelimelerin diğer dillerden ne derece etkilendiği anlatılacaktır. Afganistan'da hâkim olan dillerin Türk dilleri üzerindeki etkileri incelenerek, Afganistan'a yüzyıllar önce yerleşip dillerini ve kimliklerini kaybeden Türk topluluklarının durumu ve dilin milletlerin kimliklerini korumada ne kadar önemli bir araç olduğu ortaya konmaya çalışılacaktır. Afganistan'daki çok dillilik ve bunun Türk dilleri üzerine etkileri, dil ve eğitim ilişkisi, Afganistan'daki dil siyaseti gibi konular ele alınacaktır. Türkmen ve Özbek Türkçesi gramerleri ile sözlüklerinden de faydalanarak kelimelerdeki ses değişimleri ele alınacaktır.

**Bulgular ve Tartışma**

Çin ile 91 km, İran ile 921, Pakistan ile 2,670, Tacikistan ile 1357 km, Türkmenistan ile 804 km, Özbekistan ile 144 km sınırı olan Afganistan deyim yerindeyse Asya'nın tam kalbinde yer almakta, stratejistler tarafından Asya'nın anahtarı ya da kalbi olarak kabul edilmektedir. Kabil, Herat, Celalabad, Kandahar, Kunduz ve Mezar-ı Şerif ülkenin en büyük şehirlerindendir. Afganistan'da Peştun, Tacik, Hazara, Özbek, Türkmen, Beluç, Nuristani, Pamiri, Arap, Gucar, Brahi, Ormuri, Muncani, Vakhi, Teymuri, Rushani, Celali, Eshkashimi, Kızılbaş, Aymak, Paşayi'ler

yaşamaktadır. Bunlarla birlikte, Afganistan'da günümüzde yirmi beş civarında millet yaşamaktadır.

Halkın en büyük etnik grubunu (%42) Peştun, (%27) Tacik, (%9) Hazaralar oluşturur. Afganistan'ın yüzde sekseninde Farsçanın bir diyalektiği olan Darice konuşulmaktadır. Halkın (%47) Peştuca, (%11) Özbek Türkçesi, (%2) Türkmen Türkçesi, Urduca, Paşayi, Nuristanice, Arapça, Beluç, Shugni, Pamiri dillerini konuşmaktadır. Afganistan'da yaklaşık 30 civarında dil konuşulduğu tahmin edilmektedir.

Afganistan Türklerinin en büyük grubunu Özbek Türkleri oluşturur. Özbeklerden sonra en kalabalık nüfusa sahip olan etnik grup Türkmenlerdir. Afganistan'da bu iki Türk boyundan başka Kızılbaşlar, Kazaklar, Tatarlar, Karakalpaklar, Avşarlar, Halaçlar, Karluklar, Kırgızlar, Bayatlar, Kıpçaklar yaşamaktadır (Jarrıng, 1939). 1920'den başlayarak Lebap, Daşoğuz, Merv'den göç eden Türkmenler; Andhoy, Şıbırgan, Akça, Faryap, Katagan, Faryab, Mezar-ı Şerif, Meymene ve Herat'a yerleşti. Bu göçler 1932'ye kadar sürdü. Bu tarihten sonra Afganistan'a gelen Türkmen kavimleri Afgan hükümeti tarafından Afganistan'ın güneyinde Farah, Cahansur ve Helmend'e yerleştirildi. Herat'ın merkezinde yaşayan Yomut Türkmenleri ise sözlü kaynaklara göre 1929'da Karakum'dan ayrılarak Türkmenlerin büyük hükümdarlarından Cüneyt Han ile birlikte Herat'a yerleşmişlerdir.

Afganistan Türkmenlerinin en büyük grubunu Ersarılar oluşturmaktadır. Türk dünyasının bir kültür merkezi olan Herat'ta yaptığımız çalışmalarda burada; Teke, Yomut, Hatap, Olam, Alili, Mervî ve Selçukî Türkmenlerinin yaşadığı tespit edilmiştir. Avşarlardan küçük bir gurup ise bugün Herat'ın merkezinde yaşamaktadır. Guryan'da yaşayan Türkmenler kendileri Selçukîler diye adlandırmakta ve yalnızca Farsça konuşmaktadırlar. Kendilerini Mövri "Mervî" Türkmenler diye adlandıran ve yaklaşık bir asırdan daha önce Afganistan'a, Türkmenistan'ın Merv şehrinden göç eden Mervî Türkmenler ise Herat'a 35 km uzaklıkta olan iki köyde yaşamaktadır. Mervî Türkmenler'in dilleri Özbek Türkçesine yaklaşmakta, belki de Çağatay yazı dilinin etkisiyle dillerinde Çağatay yazı dilinden geçmiş bazı ses ve şekil özellikleri bulunmaktadır. Selçukîler ise bugün dillerini tamamen unutmuş yalnızca Farsça konuşmaktadır. Bugün Kabil civarında yaşayan Türkmenler dillerini tamamen unutmuştur. Afganistan Türkmenlerinin en büyük ağzı Ersarı ağzıdır. Ersarı ağzı, özellikle Özbek Türkçesinin yoğun olarak konuşulduğu kuzey bölgesinde fonolojik bakımdan az da olsa değişikliklere uğramıştır. Diğer büyük ağız grubu olan Teke ağzı ise büyük ölçüde korunmuş, Türkmenistan Teke ağızlarından farkı ise bazı kelimelerde görülen ses farklılıkları (dört~tört vb.) ile Arapça ve Farsçadan giren kelimelerin fazlalığıdır.

Alıntı Sözler, yani köken bakımından yabancı dillere ait sözler her dilin söz varlığında bulunur. Dillerdeki alıntı söz varlığının azlığı ya da çokluğu tarihî olaylarla bağlantılıdır (Ahanov, 2013). Afganistan Türkmen ve Özbeklerinin dillerinde Fars, Arap, Peştun dillerinden girmiş birçok kelime vardır. Bu dillerden geçen kelimelerin bazıları, söyleyiş biçimini ve yapısını korumakla birlikte bazıları da zamanla ses, biçim ve anlam bakımından değişikliğe uğramıştır. Alıntı kelimelerin bazen Özbek ve Türkmen Türkçesinde alıcı ses dizgesine uyum göstermediği görülmektedir. Standart Özbek Türkçesindeki ġ (dil arkası patlayıcı bir ünsüz), ch (dil önü, damak-diş, patlayıcı ünsüz), ts (dil önü, damak-diş, patlayıcı ünsüz), x (çukur dil arkası, sızıcı ünsüz), ň (nazal n ünsüzü), q (Özbek Türkçesinin kendine has, çukur dil arkası, patlayıcı tonsuz ünsüzü) gibi ünsüzlerin varlığı; öte yandan ȧ (a-o arasında bir ses), ä (açık e sesi), õ(arka damak, yuvarlak, orta geniş ünlü) gibi (Yıldırım, 2012) sesler Afganistan Özbek ağızlarında korunmuştur. Türkmen dilcileri genel olarak Türkmen Türkçesinde 8 kısa (i, e, ü, ö, ı, u, o, a) ve 8 de uzun ünlü (i:, ä:, ü:, ö:, ı:, u:, o:, a:) olduğunu belirtirler (Nurmuhammedow 2013). Standart Türkmen yazı dilinde 21 ünsüz bulunmaktadır: “b, ç, d, f, g, h, j, ž, k, l, m n, ň, p, r, s, ş, t, w, ý, z, p, b, m, w, f” ünsüzleri goşa dodak çekimsizleri “çift dudak ünsüzleri” (Nurmuhammedov, 201349) ya da dodak çekimsizleri “dudak ünsüzleri” (Täçmıradow 2002); “t, d, n, l ,r” ünsüzleri dil ucu-diş çekimsizleri (Nurmuhammedov, 2013:154) ya da dil çekimsizleri (Täçmıradow 2002) olarak adlandırılmaktadır. “r, ş, ž, ç, j” sesleri dil ucu-ön damak ünsüzü; y “ý” sesi dil orta damak ünsüzü, “k, g, ň, x” ünsüzleri dil ardı-arka damak ünsüzleri olarak kabul edilmektedir (Nurmuhammedov 2013:158-168). Dillerini ve tarihlerini koruma konusunda oldukça muhafazakâr olan Afganistan Türkmenlerinin dillerinde de bu sesler varlığını devam ettirmektedir. Yalnızca kelimelerin kavimler arası söyleyiş farklılığından kaynaklanan kelime başında ya da ortasında görülen bazı ses değişimleri görülmektedir.

Aslı Arapça ve Farsça olan bazı kelimeler çeşitli ses değişikliklerine uğrayarak Afganistan Türkmenlerin dillerine girmiştir: Ar. familya “aile” ~ Tk. famil “aile”, Far. hulâsa~ Tk. hullas “özetle, kısaca”, Ar. israf “lüzumsuz yere harcamak”~ Tk. isrip “masraf”, Far. menfaat “fayda”~Tk. mafad “fayda”

Aslı Arapça ve Farsça olan bazı kelimeler ise çeşitli anlam değişikliklerine uğrayarak Türkmen Türkçesine geçmiştir: Ar. faragat “tokgözlülük”~ Tk. faragat “rahatlık”, Far. hafa “gizlilik”~ Tk. hafa “kirli”, Ar. halta “köpeklere takılan tasma”~ Tk. “poşet”, Far. har “hor, hakir, aşağı, yıkılmış”~ Tk. har- “yorulmak”, Far. hoşruy “tatlı yüzlü, sevimli”~ Tk. hoşroy “yakışıklı, güzel”, Far. hoş tab “hoş parıltı”~ Tk. hoştab “keyifli”, Far. hudakâr “oyuncu, düzenbaz”~hudkär “başına buyruk” , Far. kezzab “yalancı”~ Tk. kezzap “1. yaramaz, 2. yalancı”, kir “katran, zift”~ Tk. kir “asfalt”, laik “dine istinad etmeyen” ~laik “çalışkan, zeki, başarılı”lakat “madende toplanan gümüş ve

altın parçaları”~ laket “kolye”, şugul “işler, uğraşacak şeyler”~şugulçı Tk. “fesat, hilekâr”, tezkere “herhangi bir iş için izin verildiğini bildirmek üzere alınan resmî vesika”~Tk tezkire “kimlik kartı” vb.

Afganistan’da uzun dönem araştırma yapan Alman araştırmacı Ingeborg Baldauf, Afganistan Özbeklerini Karluk, Moğol, Gerçek Özbekler (Katågāni Özbekler), Konguratlar olarak sınıflandırmıştır (Baldauf 2011). G. Jarring (1939), Kıpçakların Çaraymaklar olarak bilindiği, bunların Özbeklere ya da başka kavimlere ait olduğunun tartışmalı olduğu bilgisini verir. Kayzar’da, Özbeklere ait olan Kıpçak boylarının yaşadığını belirttikten sonra Karlukların Katagan ve Badahşan’da ve birçok yerde Özbeklerle birlikte yaşadığı bilgisini vermiştir. Jarring (1939), Barthold’un aksine Karluklarla Özbeklerin ayrı kavimler olduğunu söylemiştir. Karluklar Afganistan’da yaşayan en eski Türk boylarındandır. Bugün Karlukların tamamına yakını Özbekçe konuşmakta ve Karluk olduklarını bildikleri hâlde kendilerini Özbek saymaktadır. Faryab, Cevizcan, Seripul, Belh, Katagan, Semangan, Tahhar, Badahşan, Kunduz, Baglan, Badgis, Mezar-ı Şerif illerinde yaşamaktadır. Özbekler az da olsa Kâbil, Celalabad, Kandahar, Hilmend, Herat ve Gazni şehirlerinde yaşamaktadır. Afganistan Özbek Türkçesinin üç ağzı vardır: 1. Karluk, 2. Kıpçak, 3. Oğuz ağzıdır. Faryab’da Cevizcan’da Karluk ve Oğuz lehçeleri yaygın olarak konuşulur. Seripul’da genelde Karluk lehçesi konuşulmaktadır. Belh vilayetinde Karluk lehçesi yaygındır. Tahhar, Kunduz, Badahşan, Bağlan’da, Faryab’ın Şirintagab bölgelerinde Kıpçak lehçesi konuşulur. Türkmenistan’a daha yakın olan, Özbek ve Türkmenlerin bir arada yaşadığı Şıbırgan ve Andkhoy’da ise Oğuz ağzı Özbek ağızlarından kısmen etkilemiştir. Bu etki ses değişikliklerinde daha da belirgindir. Bununla birlikte Afganistan Özbek ağızlarını birbirinden ayıran belirgin özellikler vardır. Bu özellikler, Afganistan’da kazanılan bir durum değil tamamen geçmişten gelen bir ağız özelliğidir. Örneğin, Kıpçak Özbeklerinin büyük çoğunluğunun ağızlarında (Tahhar, Baglan, Kunduz, Badahşan) kelime başı /y/ sesi /c/ olarak söylenir: yemek ~ cemek, yol ~ col, yetti ~ cetti, yumurtga ~ cumurtġa, yılan ~ cılan, yatmak ~ catmak vb. Kıpçak Özbeklerinin büyük çoğunluğu kelime sonundaki ç sesini ş olarak söyler: qåçtı ~ qåştı “kaçtı”, küç ~ küş “güç” vb. Afganistan Kıpçak Özbek ağızlarında da görülür: taġ ~ tav, buzaġ ~ buzav gibi. Yine Karluk lehçesinde kelime sonu /k/ sesi /y/ (-k ~ -y) sesine değişir. Şıbırgan ve Andhoy ağızlarında bu değişim sık görülür: ördek ~ ordey, elek ~ eley, kerek ~ kerey “gerek”, teräk ~ teräy “bir ağaç türü”, bersäk ~ bersäy “versek”, kiçiy “küçük”, keylik “keklik”, köppey “köpek”, kürey “kürek” vb. Sonuç olarak Afganistan Özbek ağızlarını birbirinden ayıran veya bazı bölgelere has olan belirgin ses olayları ve şekil özellikleri vardır. Afganistan Özbek Türkçesi’ne Afganistan’da hakim dil olan Darice’den birçok kelime girmiş veya bu dilin etkisiyle Türkçe kelimeler bazı ses değişimlerine uğramış veya alıntı kelimeler çoğunlukla ses değişimine uğrayarak alınmıştır.

Dil, kendi söz varlığı aracılığıyla, insanın üretimine yönelik çalışmalarıyla ve diğer iş sahalarındaki durumlarla doğrudan bağlantılıdır. Sosyal üretim, sosyo-ekonomik ilişkilerin gelişmesi ve maddî ve ruhî medeniyetin bütün sahalarının gelişmesine bağlı oluşan yeni nesne ve durumları ve bunların kavramlarını dilde adlandırmanın zorunluluğundan yeni sözler yapılır ve dilde bulunan sözlerle adlandırılıp, o sözlerin anlamlarına yan anlamlar eklenir. Bundan dolayı dilin söz varlığı sürekli bir gelişme içindedir (Ahanov, 2013). Aşağıda gösterdiğimiz bazı alıntı kelimeler, Özbek Türkçesinde anlam değişimine uğramıştır: Ar. ġalle "topraktan alınan ürün, zâhire" ~ Öz. ğalle "yumurta", Far. hūş-yār "aklı başında olan, sarhoş olmayan kimse"~ Öz. huşyar "kurnaz, akıllı", Ar.+Tr. ḫaberci "haber getiren, haber götüren kimse" ~ "xabärçi "ispiyoncu", hame balçık"~Öz. "toprak yol", Ar. ḫārābāt "meyhane"~Öz. "cömert", AR. ḫarc "bir iş için harcanan para, masraf"~ Öz. xarçi "harçlık", kattıg "sert"~qattiğ "metanetli", mulla "Kuran kursu", Far. pes "arka, art, ger,"~Öz. pas "alçak, aşağı", Far. penc "beş"~ Öz. pance "parmak", saňır "çiftin bir teki"~sağır "yetim, öksüz" vb.

Afganistan Özbek Türkçesinde, ses değişikliğine uğrayarak alınmış kelimelerden bazıları şunlardır: Ar. gussa "gam, keder, üzüntü" ~Öz. ğusse "gam, üzüntü", Far. ḫātūn "kadın, hatun"~ Öz. "kadın, hatun", Öz. ḫayāl "hayal, düş"~ xiyal "hayal, düş", Ar. şemsiye ~ Öz. şamsiya "şemsiye", pance "parmak", Ar. Kere "defa, kez, sefer" ~ Öz. pere "sefer, defa", Ar. sefīl ~ Öz. sabil "sefil", Ar. "baht, şans"~ Öz. ṭāli taley "talih, kısmet", Far. tiryākī "afyon düşkünü"~ Öz. taryeki "esrarkeş", Ar. kefgīr "kevgir"~ Öz. kafgir, Far. kaġıd "kâğıt"~ Öz. kağez, Far. kākul "alna düşen kısa saç demeti" ~ Öz. kakil vb.
Bazı kelimelerin ise herhangi bir ses değişimine uğramadan olduğu gibi alındığı görülmektedir: Ar. Hisab ~ Öz. hisap "hesap", Ar. ḫāle "annenin kız kardeşi"~Öz. xale "teyze, annenin kız kardeşi", Ar. ḫamīr "hamur"~Öz. hamir "hamur" vb.

Arapça ve Farsça bazı alıntı kelimelere Türkçe ekler getirilerek yeni anlamlı kelimelerin türetildiği görülür: Ar.+Tr. ḫoşala- "beğenmek", Ar.+Tr. hoşlik "mutluluk", Ar.+Tr. idār kıl- "idare etmek", Ar.+Tr. icra kıl- "icraya vermek", iḫtilāṭ kıl- "sohbet etmek, anlatmak", ısıtma bol- "ateş basmak", kīr "zift" yumak "çamaşır yıkamak", (Far. kesel:hastalık) Öz. kasal+lik "hastalık", Far.+Tr. gulf kı- "kilitlemek", Ar.+Tk. nacat ber- "kurtulmak" vb.
Özbeklerin dillerine uydurma kelimeler aldıkları da görülmektedir: Öz. kaşiq pence "çatal", qaynağe "kayın+ağa" "kayın birader", qazan kıl- "yemek yapmak", qaşiğ şeker "şeker kaşığı", lämber "numara", lemu "limon", lest "liste", meba "meyve", metiň "miting", meter "elektrik sayacı", milad "doğum", oşe "o", puç "boş", puder sabun "deterjan", sabın froş "sabun satıcısı", sare

“sonra”, siz- “çizmek”, Tr. şaplak ~şappat “tokat”, tayatırı “tiyatro”, telfun “telefon”, transpermer “adaptör”, uziy “yüzük”, çakkuş “çekiç”, aynäk “gözlük”, çu çu “öküz, inek için kovalama ünlemi”~çuçupuç “çoluk çocuk”, İng**.** double ~ Öz. dabal “çift porsiyon yemek”, İng. doctor~ Öz. dakter “doktor” vb.

Afganistan’daki eğitim ve eğitim dilinin Türk dillerine olan etkileri toplumdilim açısından oldukça önemlidir. Afganistan’da çağdaş bilimler ve sayısal dersler okutulan eğitim merkezlerine “mektep”; dinî ilimlerin okutulduğu eğitim merkezlerine de “medrese” denilmektedir. Ülkede, 1979’da Sovyet işgaliyle birlikte eğitim sitemi neredeyse yok edilmiştir. 1996 yılına kadar ülkede 650 okul faaliyet gösteriyordu. 1996 yılında Taliban rejiminin ülkede hâkimiyeti ele geçirmesiyle birlikte kız çocuklarının eğitim alması yasaklandı ve temel eğitim kurumları medreseler oldu. Taliban rejiminden sonra ise 2004-2005 yılları arasında 9 pilot bölgede yeni bir eğitim sistemi uygulandı. 2008 yılına gelindiğinde ülkedeki okul sayısı 9500’e ulaştı. 2002’de yeniden açılan Kabil Üniversitesinde 2007 yılında gelindiğinde öğrenci sayısı 22.700’e ulaştı. Afganistan’da çocuklar için 6-14 yaş arası eğitim zorunludur. Peştunlar ve Tacikler ülkenin en büyük iki etnik gurubunu oluşturduğu için Peştuca ve Darice halkın en çok konuştuğu iki dildir. Ülkenin eğitimli insanları Darice ve Peştucayı rahatlıkla konuşabilmektedir. Bu iki dil, tüm eğitim kurumlarında öğretilmektedir. Her iki dili öğretmek için de Arap alfabesi kullanılmaktadır. Okullarda zorunlu dil olarak Peştuca ve Farsça okutulduğu için çocuklar zorunlu olarak bu dilleri öğrenmekte, Arap alfabesini kullanmaktadır. Bazı bölgeler haricinde, özellikle medreselerde Farsça, Arapça ve Peştuca dilinde eğitim alan Özbek ve Türkmen çocuklar bahsettiğimiz dilleri rahatlıkla konuşabilmekte ve anlayabilmektedir.

Günlük konuşma dillerine baktığımızda hem Türkmen hem de Özbeklerin kullandıkları ortak bazı kelimeler vardır. Ortak kelimeler çoğunlukla Arapça ya da Farsçadır. Afganistan Türkleri; merhaba anlamında “salam alay-kum”, hoşçakalın anlamında “khoda hafiz”, evet, efendim, tamam anlamında genel olarak “bale”, hayır anlamında “na”, dur anlamında “bash”, teşekkür anlamında “tashakor”, aile anlamında famil, telefon etmek için Farsça zeng urmak, üniversite için puhantun, para için Pakistanlılardan kalma rupi sözcüklerini kullanılırlar. Bu kelimelerin Türkçelerini kullanmazlar. Yeni tanıştıkları insanlara peşpeşe defalarca “yahşımısıñız, sagmısıñız, familiñiz sagmı, yahşımı, qalaysen, yaqşisen, çuçupuç hemmesi yahşımı” gibi sorular sorarlar. Bu da onların size karşı olan samimiyetini gösterir.

Afganistan Türkmenleri gelenek ve görenek, akrabalık isimlerini kullanmada muhafazakâr davranmışlar ve geçmişten beri temayül Türkçe kelimelerden yana olmuştur. Afganistan’da Ersarı, Teke, Yomut, Yemreli, Mukrı, Hatap boylarına mensup Türkmenler arasında akrabalık isimlerinin kısmen farklı

olduğu görülür: Ersarı (baba:ata/aba, anne:ene, küçük erkek kardeş:ini/injik), Teke (baba:ka:ka, anne:eje, küçük erkek kardeş:jigi), Yomut (baba:ka:ka, anne:eje, küçük erkek kardeş:jigi), Yemreli (baba:däde/at:da, anne:eje, küçük erkek kardeş:ini), Mukrı (baba:ata, anne:ana, küçük erkek kardeş:üke), Hatap (baba:ata, anne:ana küçük erkek kardeş:üke/ini). Yine Türkmen boyları arasında yaşlı erkek için birbirinden farklı birçok kelime kullanıldığı fakat, bunların Türkçe olduğu görülür: garrı, ca:l, garrı ba:ba, goja. Türkmenler çocuğa "oglan" , kıza "gıyz" , toruna "ahtık" , torunun torununa "çuluk", onun çocuğuna "yuluk" derler. Büyük erkek kardeşe eke, küçük erkek kardeşe "ini" derler. Anneye "ece ya da ine" derler. Babaya "ata veya aba" derler. Amcaoğluna "emeki" derler. Kız kardeşe "uya ya da incik", büyük kız kardeşe "apa" derler. Büyükanneye mama, dedeye baba, babaya "aba ya da ata", amcaya "ağa", dayıya "da:yı", yeğene "yeğen" derler. Ersarılar ekmek için Farsça na:n kelimesini kullanırken Tekeler çörek; dost için aşna (Far. aşina) kelimesini kullanırken, Tekeler do:st kelimesini kullanırlar. Tekelerin Afganistan'a daha geç, Ersarıların daha erken geldiklerini göz önünde bulundurursak Ersarıların ağzında Farça ve Arapçanın etkisini daha çok, Tekelerin ağızlarında ise daha az görmekteyiz.

Özbekler ise, ablaya "apa" derler. Babaya "ota", dedeye "buğa", dayıya "toga", amcaya "kake" derler. Büyükanneye "bovı ya da buğı" Özbek Türkleri yeğene ciyen derler. Özbekler, anaya "ona ya da ane" , büyük anneye "buğu", babaya "ota" , kardeşe "ini-ağa" , dedeye "buka" kıza, "kız" , kız kardeşe "uka", ablaya "dade", ağabeye "eke, ağa, akka" derler. Toruna "nebire" derler. Türkmenler, teyzeye "dayza" dayıya "dayı" derler. Özbekler, Teyzeye "hala", dayıya "taga" derler. Özbekler de Türkmenler de geline "kelin" derler. Özbekler yengeye yenge Türkmenler ise "yenge" ya da "kelin-eke" (gelin hanım) derler. Özbekler küçük kardeşe "üke" derler. Türkmenler, anne tarafından akraba olan aile fertlerine "garındaş" derler. Kardeş veya karındaş anlamında olup, genelde gelin olarak gelen kızın aile fertleri için kullanılır.

Türkmenler, nişanlanmaya "geleşmek" derler. Özbekler ise, nişanlanmaya namzad bolmak derler. Nişanlanan erkeğe ve kıza "geleşik veya geleşti" derler. Kız istemeye gidene Türkmenler savcı, Özbekler ise, "cavçı" derler. Afganistan'da başlık parası için Türkmenler galın Özbekler ise kalın kelimesini kullanır. Özbekler arasında kalın yerine Farsça "şirbeha" kelimesi de kullanılır. Bazen aileler anlaşarak başlık parası veya süt parası yerine birbirlerinden kız alabilirler. Buna "kız alış" ya da "dohter bedel" denir. Dohter kelimesi Farsçadan alıntıdır.

Türkmenler, nazara gelemeye "göz değmek", Özbekler köz tiymek derler. Diğer bir gelenek ise, "ayakbastı" geleneğidir. Düğünden sonra gelinin kaynanası, ailenin fertlerini, akrabalarını, komşularını evlerine davet eder. Bu geleneğe "yüz akı" (gelin görme) adı verilir. Türklerde maddi imkânlar ölçüsünde

erkekler iki ya da üç eşlidir. Türkiye'de kuma diye adlandırılan sözcükle aynı anlama gelen gündeşin köken anlamı ise, gündeş yani aynı günü aynı kaderi paylaşan anlamında gündeş denmiştir. Türkmenler gündeş derler. Özbekler ise, kündeş derler. İkisi de aynı anlamda olup, kuma demektir. Görüldüğü gibi kültür kavram alanına ait kelimeleri kullanma ve yaşatma konusunda Afganistan Türkleri oldukça hassastır. Kültür alanına ait kelime kadrosunu Türkçeden seçmişlerdir. Zorunlu olmadıkça dillerine Arapça ve Farsça kelimeler almamışlardır. Kültür alanına ait kelimelerin bazılarının ise her iki dilde ortak olduğu görülmektedir. Oysa günlük hayatta kullanılan bazı kelimelerin Arapça ve Farsçadan alındığı görülmektedir. Bu alıntı kelimelerin çoğunlukla da ya ses yapıları ya anlamları değiştirilerek ya da Türkçe ekler yardımıyla yeni anlamlı kelimeler türetilerek kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Kısaltmalar**

**Ar.** Arapça
**Far.** Farsça
**İng.** İngilizce
**Öz.** Özbek Türkçesi
**STT** Standart Türkmen Türkçesi
**Tk.** Türkmen Türkçesi
**Tr.** Türkiye Türkçesi

**Sonuç ve Öneriler**

Toplum dilbilim, "dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle bu iki tür olgu arasındaki eş değişirliği inceleyen karma dal olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal dilbilim toplumlar içindeki dilsel davranışların ne tür toplumsal yapılar tarafından kontrol edildiğini, bu dilsel davranışları, işlevlerini ve bunların kullananların nitelikleri üzerinde durur. Toplumsal dilbilim araştırmalarının bir boyutu da bildirişim eyleminin hangi koşullar altında gerçekleştiği, söylemlerin içeriği ve sözcük dağarcıklarıdır. Çok kültürlü ve dilli bir yapıya sahip olan Afganistan ve Afganistan Türkleri de toplum dilbilim açısından incelenmesi gereken önemli bir ülke ve millettir. Otuz civarında dilin konuşulduğu bu ülkede yaşayan milletlerin dilleri birbirlerinde etkilenmiş, birbirlerinin dillerinden kelime almış ve birbirlerinin dillerine kelime vermişlerdir. Afganistan Türkleri bölgede hâkim dil olan Daricenin etkisiyle değişime uğramıştır. İslam dinin etkisiyle bölgede hâkim bir diğer dil Arapçanın etkisi hemen hemen bütün diller üzerinde

görülmektedir. Afganistan'da gerek dil gerekse kültür veya bunların birbirlerinden etkileşimi konusunda çalışmalar oldukça önemlidir.

**Kaynakça**


Ahanov, K. (2013). Dil bilimin esasları. (Aktaran:Murat Ceritoğlu). Ankara: TDK Yayınları.

Baldauf, I. (2011). Kuzeydoğu afganistan özbek lehçeleri bir çalışma raporu. (Çev. Semih Tezcan). *III. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Kitabı.* (Ed. Ülkü Çelik Şavk), 97-120, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Eker, S. (2007). Toplum-bilbilim, dil planlamaları ve kamu mensuplarının dil kullanımları. *Gazi Türkiyat,* 1,127-135.

Guy, G. R. (1990). Language and social class, the linguistic. *Language:Socio-Cultural Context*, Vol. 4, (Ed. Fredrick J. Newmeyer), pp.37- 63, Cambiridge University Press:Cambridge.

Gültekin, M. & Yoldaş M. A. (2002). Afganistan özbekçesi-türkçe sözlük. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Güven, A. (2012). Toplumsaldilbilimin kapsam alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13, 55-62.

Jarrıng, G. (1939). On the dıstrıbutıon of turk trıbes ın afghanıstan. Lunds Unıverıtets Arsskrıft. N. F. Avd. 1. Bd 35. Nr 4.

Katzman, K. & Thomas C. (2017). Afghanistan:post-taliban governance. Security, and U.S. Policiy, Congressional Research Service.

Krauss R. M. & Chi-Yue C. (1997). Language and social behavior. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindsey (Ed.). Handbook of social psychology. Vol. 2. 41-88. Boston: McGraw-Hill.

Linke, A. & Nussbaumer, M.& Portmann, Paul R.Studienbuch (2001). linguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Nazlı, E. (2016). Toplumdilbilimine genel bir bakış. *SBARD,* 14(28), 37-66.

Nurmuhammedow, A. (2013). türkmen dilinde sözüň singarmonizm hadisası. Aşgabat: Ilım Neşriyatı.

Täçmıradow, T. (2002). Häzirki zaman türkmen dili-fonetika. Aşgabat: Ilım.

Veith, W. (2005). Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit 104 Abbildungen, Kontrollfragen und Antworten. Gunter Narr Verlag, 2. Auflage. Tübingen.

Yıldırım, H. (2012). Özbek türkçesi. Ankara: Gazi Kitabevi.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Mevlevilikte Semâ Törenleri ve Günümüzdeki Semâ Gösterileri Arasındaki Uygulama Farkları

Seda BAKIR, Anadolu Üniversitesi

e-mail: sedabinler@hotmail.com

**Özet:** Mevlânâ öldükten sonra, oğlu Sultan Veled tarafından Mevlânâ'nın, Meleviliği bir tarikat olarak görmemesine rağmen sistemleştirilerek bazı kural ve kanunlar çerçevesinde tarikat haline getirilmiştir. 1925 yılında tekke ve zaviyelerin kapatılması kanunuyla Mevlevilik tarikatı son bulmuştur. Zaman içerisinde Semâ törenleri turistik ve gösteri amaçlı olarak icra edilmeye başlanmış ve bu durum geleneksel Semâtörenlerinin, Semâ gösterilerine dönüşmesiyle uygulanma sırasında değişikliklere sebep olmuştur. Yapılan bu araştırma geleneksel Semâ Törenleri ve günümüzdeki daha çok gösteri amaçlı hale gelen Semâ gösterilerinin uygulanma tarzları arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın kapsamını Mevlevilik geleneğindeki Semâ törenlerinin başlangıcındaki uygulama sırasıyla günümüzdeki gösteri amaçlı Semâ gösterilerinin arasındaki farklılıkları ortaya koymak oluşturmaktadır. Bu konuyla ilgili daha önce yazılan tez, makale, ödevler incelenerek, kaynak kişiler, çeşitli internet siteleri ve kitaplardan edinilen bilgiler doğrultusunda, Mevlevilik Tarikatı, Semâ törenleri ve Semâ gösterileri hakkında bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Konya'daki 732. Şeb-i Arus törenleri izlenerek yerinde inceleme yapılmış, İstanbul'daki Mevlânâ ve Mevlevilikle ilgili bir panele gidilerek çeşitli bilgiler elde edilmiştir. Sonuç olarak 13 ana bölümden oluşan geleneksel Semâ törenlerinde Semâzenlerin kendi etraflarında dönerek, belirli kurallar dahilinde yerine getirdikleri törende, taksim, peşrev ve saz semaileri gibi dini müzik formlarını içinde barındıran bölümlerden oluşan, her biri selâm olarak adlandırılan 4 bölümlük Mevlevi Âyini bulunmaktadır. Zaman içerisinde yaşanan değişimlerden dolayı 4 bölümlük Mevlevi Âyinini de içinde barındıran ve 13 bölümden oluşan Semâ töreni günümüzde yerini 8 ana bölümlük kısaltılmış haline bırakmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Mevlana, Mevlevilik, Sema Gösterileri

## Giriş

Mevlevilik, Mevlânâ Celâleddin Rumi'ninfelsefesine ve düşüncelerine dayanılarak kurulmuş olan bir tarikattır. Mevlânâ'nın yaşadığı dönemlerde bir tarikat olmamakla birlikte, Mevlânâ'nın ölümünden sonra oğlu Sultan Veled tarafından sistemleştirilip, bazı kural ve kanunlara bağlanarak bir tarikat haline getirilmiştir. Bu sebeple Sultan Veled, Mevlânâ'dan sonra Mevlevilik tarîkatının asıl kurucusu ve ikinci piri sayılmaktadır. (Binler, 2007).

Asıl adı Muhammed Celâleddin olan Hz. Mevlânâ, 30 Eylül 1207 tarihinde Afganistan sınırları içindeki Belh şehrinde doğmuştur. Babası Bahâeddin Veled ise "Sultânü'l Ulemâ" (Âlimler Sultânı) diye anılmaktadır. Mevlânâ ve ailesi Moğol istilası sebebiyle 5 – 6 yaşlarındayken ailesi ile Belh'den ayrılmak zorunda kalmışlar, babasının hacca gitme isteği üzerine Nişâbur'a uğradıktan sonra Mekke'ye ulaşmışlardır. Hac'dan sonra Şam'da bir müddet kalıp, uzun bir yolculuğun sonunda Karaman'a ulaşmışlardır. Burada Bahâeddin Veled'in doğruluğu fazileti ve etkisinin yayılması üzerine Anadolu Selçuklu Sultan'ı Alâeddin Keykûbat tarafından Konya'ya davet edilmeleri üzerine3 Mayıs 1228 tarihinde buraya yerleşmişlerdir.

Bahâeddin Veled, 24 Şubat 1231 tarihinde vefat ettikten sonra Mevlânâ, babasının vasiyeti ve çevresindekilerin ısrarı sebebiyle O'nun yerine ders okutmaya başlamıştır. 1244 yılında Konya'ya gelerek Mevlânâ'da tanrı aşkı ile yepyeni ufuklar açanve felsefesinin şekillenmesinde büyük etkisi olan Şemseddin Tebrîzî ile tanışmış, Şems ile birlikte çok yoğun vakit geçirmesinden dolayı bu ilişki çok fazla eleştiri almış ve bunun sonucundaŞemseddin Tebrîzî Konya'dan ayrılmak zorunda kalmıştır. Mevlânâ, Şems'den sonra kendisine dost ve halife olarak Selâhaddin Zerkûbi ve Şeyh Çelebi Hüsâmeddin'i seçmiş ve bu dönemde bütün bu dostluklarının felsefesine olan etkisi ve birikimlerinin bir araya gelmesiyle 6 büyük ciltten oluşan Mesnevî eseri ortaya çıkmıştır. (Binler, 2007). Sonrasında yakalandığı Humma hastalığı sebebiyle 17 Aralık 1273 Pazar günü vefat etmiştir.

Mevlevilik ve Mevlânâ konusunda uzmanların görüşlerine göre Mevlânâ, Şems'i tanımadan önce şiir, sanat, kitaplar, medresedeki öğrencileri ve dinin günlük gereklerini birer amaç olarak kabul ediyorken; Şems'den sonra bunların araç olduğunu fark etmiş ve Mevleviliğin temel felsefesini bu görüşlere göre belirlemiştir. (Gölpınarlı, 2005).Mevlânâ, aynı zamanda şiirlerin okunduğu ve Semâ edilen toplantılar da düzenlemekteydi. Kısa bir süre sonra geniş bir alana yayılan bu

toplantıların haberleri, özellikle halk ve çağın aydınları arasında büyük ilgi uyandırıp Sultan Veled zamanında katılanların sayısı artınca, bu özel toplantılar sınırlandırılmış; belli kural ve kanunlara bağlanmıştır. Böylelikle bu kanun ve kurallar doğrultusunda tarikat kimliğini kazanmıştır. Bu yolu benimseyenlerin sayısı iyice attığında ise merkez olan Konya Tekkesi'ninizniyle diğer şehirlerde de tekkeler açılmıştır.

Mevleviliğin derin felsefesinin temel ilkeleri de genellikle on iki başlıkta toplanmaktadır:

1. İnsanlığa hizmet etmek.
2. Başkalarına her zaman iyi ve güzel davranışın örneği olmak.
3. Mesnevî okumak ve mutasavvıf olmak.
4. Aklı iyi kullanmak, hikmet sahibi olmak.
5. Dindar olmak.
6. İçini her zaman temiz tutmak.
7. Mevlânâ'yı pir tanımak.
8. Mevlânâ'nın yolundan ayrılmamak.
9. Allah'tan, Hazreti Muhammed'den sonra Mevlânâ'ya bağlanmak, O'na gönülden inanmak.
10. Bilim edinmek, bilgili olmak.
11. Alçak gönüllü, sabırlı, güler yüzlü ve nazik olmak.
12. Maddi ve manevi bakımdan temiz olmak.

Bu ilkeler, çilesini doldurduktan sonra Mevlevilik mertebesine ulaşan herkesin uymak zorunda olduğu kurallardır. ( Tanrıkorur, 2005). Tekke ibadetleri ise iki safhadan oluşmaktadır. Bunlar Şeriatın emrettiği görevler ve Mesnevî dersiyle, Semâ Törenidir.

## Sema Törenleri

Semâ'ınsözcük anlamı: 1- İşitme, 2- gökyüzüdür (Öztuna, 1990). Çalışmamıza konu olan Semâ terimi ise müzikle birlikte vecd haline geçip hareket etmek ve

kendinden geçerek, Semâ töreni kuralları çerçevesinde dönmektir. Anadolu halkı Semâyı, samah biçiminde de söylemektedir. Fürüzanfer; Semâ törenleri'nin, Türklerin Şaman oldukları dönemlerde yaptıkları âyinlerden kaynaklandığını belirtmiştir."Mevlevi zikri (Semâ'sı) kıyamî (ayakta), devrani (dönerek) ve hafî (sessiz) yapılan bir zikir türüdür." ( Tanrıkorur, 2005). Semâ'ın temeli dans ve müziğe dayalı olduğu için ne derece dinle bağdaştığı uzun süre tartışılmıştır. Ancak Semâ'ın Allah'a duyulan sevgiye dayalı oluşu, insan ruhu üzerindeki etkisi ve felsefesi nedeniyle bu tartışmalara günümüzde girilmemektedir.

Semâ Törenleri'ne dini içerikli yapısal özelliği nedeniyle Âyin de denilmektedir. Mevlevi Âyiniise bu törenlerin içerisinde bulunan Devr-i Veledî'den sonra gelen dört Selâmı anlatmaktadır. Bu sebeple konu işlenirken "Âyin", Semâ Töreni'ni; "Mevlevi Âyini", dört Selâm'ı anlatmak için kullanılacaktır.Aynı zamanda "Îbn-i Batutenin Gezikitabında gördüğümüz gibiSemâyalnız Mevlevilere ait olmayıp belki Türklerin geliştirdikleri Âhilikte de mevcut idi" (Fürüzanfer, 2004).

"Semâyı ilmi yönden tetkik ettiğimizde, şunu görürüz: Var olmanın temel şartı dönmektir. Varlıklar arasındaki müşterek benzerlik, en ufak zerreden en uzak yıldızlara kadar her birinin bünyesini teşkil eden atomlarındaki elektron ve protonların dönmesidir. Her şeyin döndüğü gibi, insanoğlu da bünyesini teşkil eden atomlardaki mevcut dönmelerle, vücudundaki kanın dönmesiyle, topraktan gelip toprağa dönmesiyle, dünya ile beraber dönmesiyle tabii ve şuursuz olarak, döner. Ancak insanı öbür varlıklardan farklı ve üstün kılan şey aklıdır. İşte, dönen SEMAZEN varlıkların müşterek hareketine, Semâıyla beraber aklı da iştirak ettirir…" (http://www.konya.gov.tr/Mevlânâ/sema.htm)

Semâ Töreninin yapıldığı *Semâhane*lerde, Neyzen, Kudümzen, Âyinhan, Nâ'than gibi müzisyenlerin bulunduğu mutrıb'ın (müzik topluluğu) önünde Semâ meydanı, mutrıb'ın tam karşısında şeyh postu bulunur. Postun ucundan Semâhane'nin girişine kadar tam ortada bulunduğu varsayılan çizgiye Hatt – ı İstiva denmektedir. Mevlevilikte bu çizgi, gerçeğe ve Allah'a giden en kısa yoldur. Bu çizgiye asla basılamaz. Şeyh, bütün ilahi sıfatları taşıyan ve postunda Mevlânâ'yı temsil eden kişidir. Post ise en büyük manevi makam olarak görünmekte ve kırmızı renktedir.

Semâzenlerin karakteristik özellikleri olan dönüşleri, kulun hakikate yönelip nefsinden arınarak Hakk'a ulaşmasını ve olgunluğu yakaladıktan sonra tekrar yetkin ve mükemmel bir insan olarak kulluğa dönüşünü simgelemektedir. Kulluğa geri dönüş, bütün varlığa yeni bir ruhla sevgi ve hizmet içindir.

**Geleneksel Semâ Töreni Sıralaması**

1. Şeyhin, imamın arkasındaki postta yer almasıyla cemaatle namaz kılınır.
2. Namazdan sonra şeyh veya Mesnevîhân tarafından Mesnevî dersi okunur.
3. Şeyh tarafından Post duası okunur.
4. Bestesi Itri'ye, güftesi Mevlânâ'ya ait olan Rast makamındaki Na't, nâ'than tarafından okunur.
5. Na't bittikten sonra, kudumzen başının kudume vurduğu darbelerle okunacak Âyinin makamında neyzen bir Ney taksimi yapar.
6. 28 zamanlı Devr-i Kebir usulünde 4 haneli İlk Peşrevicra edilirken, semazenler Devr-i Veledî'ye başlar.
7. Neyzen başı çok kısa bir taksim yapar, bu Âyinhanları Âyin okumaya semazenleri Semâ'a çağırmaktadır.
8. Mevlevi Âyini'nin dört Selâmı, Semâzenler eşliğinde okunur.

Birinci Selam:Selâm adı verilen dört bölüm Semâzenbaşı tarafından idare edilmektedir. Semâzen Başının görevi ise; Semâzenlerin dönüşünü kontrol etmek ve düzeni sağlamaktır. Birinci selâmın anlamı insanın kendi kulluğunu idrak etmesidir. Ortalama 12- 18 dk. sürmektedir.

İkinci Selam: İkinci selâm Allah'ın büyüklüğü ve kudreti karşısında hayranlık duymayı ifade etmektedir. 5- 10 dk. sürmektedir.

Üçüncü Selam: Üçüncü selâm Allah'a duyulan hayranlık duygusunun aşka dönüşmesini ifade etmektedir. Aklın aşka kurban oluşunu simgelemektedir ve 20-26 dk. sürmektedir.

Dördüncü Selam: Dördüncü selâm ise insanın Semâ sırasındaki manevi yolculuğunu tamamlayarak kaderine razı olup kulluğuna dönüşünü temsil etmektedir. Selâmlar arasındaki en kısa selâmdır. 5 dk. sürmektedir.

9. Son Peşrev icra edilir.
10. Son Yürük Semâi icra edilir.
11. Ney veya başka bir çalgı ile Son Taksim icra edilir.

12. Son Taksimin ardından, Nâ'than ve Âyinhanlardan biri tarafından aşr-ı şerif duası okunur.

13. Dede veya Şeyh tarafından Fatiha suresi ve Gülbank okunur. Daha sonra Selâmlaşmalar yapılır ve Semâhane terk edilir.

Günümüzde ise Semâ Törenlerinin daha çok turistik ve gösteri amaçlı olmasından dolayı eskiden sırasıyla uygulanan ve süre olarak çok uzun süren törenler daha kısa ve anlaşılır bir hale getirilmiştir. Bu sebeple geleneksel Semâ Törenleri veSemâ gösterileri arasındaki farklar ise şu şekilde sıralanmıştır;

1. Günümüzdeki Semâ törenlerindenamaz kılınmamaktadır.
2. Mesnevî dersi okutulmamaktadır.
3. Post Duası okunmamaktadır.
4. Devr-i Veledî'den sonraki Ney taksimi icra edilmemektedir.
5. Son Peşrev icra edilmemektedir.
6. Son Yürük Semâi icra edilmemektedir.

**Törenler Arasındaki Farklar**

1. Geleneksel törende şeyhin, imamın arkasındaki postta yer almasıyla cemaatle kılınan namaz günümüzdeki törenlerde kılınmamaktadır. Bunun sebepleri; öncelikle günümüzdeki törenlerin gösteri amaçlı olmasıdır. Namaz kesin kurallara bağlı olduğu ve bu kurallarda bir gösterinin içerisinde barınamayacağı için kılınmamaktadır. Ayrıca olarak geleneksel Mevlevi Âyini'ni toplam süresi 4 saate yakındır ve namazın kılınmaması bu zamanı azaltmaktadır.
2. Namazdan sonra şeyh veya Mesnevîhân tarafından okutulan mesnevî günümüzdeki törenlerde okutulmamaktadır. Çünkü Mevlevilik, tarikat halindeyken Mevlânâ'ya ait Mesnevî kitabı bir ders olarak işlenmekteydi. Tören sırasında bu da uzun sürebileceği için kaldırılmıştır.
3. Şeyh tarafından okunan post duası, günümüzde okunmamaktadır.
4. Neyzen başının Devr-i Veledî'den sonra yaptığı, âyinhanları âyin okumaya, Semâzenleri Semâ'â yapmaya çağırdığı kısa taksim günümüzde yapılmamaktadır. Doğrudan Mevlevi Âyinine geçilmektedir.

5. Son yürük semai icra edilmemektedir.

**Günümüzdeki Semâ Törenlerinin Sıralaması**

1. Bestesi Buhurîzâde Mustafa Itri Efendinin bestesi ve Mevlânânı güftesinden oluşan Rast makamındaki Na't'ın na'than tarafından okunmasıyla âyin başlamaktadır.

2. Kudümzenin vurduğu kudüm darbları gelenekteki sırasıyla na't'ın arkasından yer almaktadır.

3. Kudüm darblarının arkasından neyzen tarafından gelenekte de bulunan Ney Taksimi yapılmaktadır.

4. İlk peşrevin icra edilmesiyle birlikte sonunda Devr-i Veledî de günümüzdeki Semâ gösterilerinde geleneksel hale gelmiştir.

5. Mevlevi Âyini (birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü selâm) gelenekteki aslına uygun olarak eksiksiz şekilde yapılmaktadır.

6. Gelenekte farklı çalgılarla da icra dilebilen son taksim, günümüzdeki gösterilerde çoğunlukla neyzenler tarafından icra edilmektedir.

7. Aşr-ı şerif okunmaktadır.

8. Kapanış duası okunmaktadır.

Yapılan bu araştırma geleneksel Semâ Törenleri ve günümüzdeki daha çok gösteri amaçlı hale gelen Semâ gösterilerinin uygulanma tarzları arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu konuyla ilgili daha önce yazılan tez, makale ve ödevler incelenerek, kaynak kişiler, çeşitli internet siteleri ve kitaplardan edinilen bilgiler doğrultusunda, Mevlevilik Tarikatı, Semâ Törenleri ve Semâ gösterileri hakkında bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Semâ ile ilgili Konya'daki 732. Şeb-i Arus törenleri izlenerek yerinde inceleme yapılmış, İstanbul'daki Mevlânâ ve Mevlevilikle ilgili panele gidilerek çeşitli bilgiler elde edilmiştir.

**Sonuç**

Mevlevilik günümüzde, turistik ve gösteri amacı taşıyan ve özellikle Konya ili içerisinde turizmden maddi destek alınmasını sağlayan bir yapıya bürünmüş izlenimi veriyor olsa da, birçok kişi için Mevlânâ'nın öğretileri ve insan sevgisini yaşatmak hala ön plandadır.

Oysa gösteri amacıyla düzenlenmiş hali bile, özellikle farklı dinlerde aradıklarını bulamayan insanlar için bir umut kapısı olmuş ve pek çok yabancı uzman tarafından Mevlevilik ve Mevlânâ incelemeye alınmıştır.

Bu çalışmada 700 yılı aşkın zamandır varlığını sürdüren Mevlevi Tarîkatı'nın, Cumhuriyetten sonraki adıyla Mevleviliğin, geleneksel hale gelmiş Semâ törenlerindeki bölümlerinin gelenekteki şekli ortaya konmaya çalışılmış, buna bağlı olarak günümüzdeki turistik hale gelmiş gösteri ve törenler ile arasındaki farklar tespit edilmiştir.

13 ana bölümden oluşan geleneksel Semâ Törenleri gösteri amaçlı olduğundan, bazı dini ibadetlerin gerçek şekliyle uygulanamamasından ve çok uzun sürmesinden dolayı günümüzde yerini 8 ana bölümlük kısaltılmış haline bıraktığı ortaya konulmuştur.

## Kaynakça


Bey, R. Y. ( 1986). Türk Musikisi. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Fürüzanfer, B. (2004). Mevlâna Celâleddin. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 486, Bilim ve Kültür Eserleri: 59.

Uludağ, S. (2004). İslam Açısından Müzik ve Semâ. İstanbul: Kabalcı Yayınevi: 243, İnceleme Dizisi: 44.

Özalp, M. N. (2000). Türk Mûsikîsi Tarihi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3109, Bilim ve Kültür Eserleri: 72.

Gölpınarlı, A. ( 2005). Mevlânâ – Hayatı, Sanatı, Yapıtlarından Seçmeler. İstanbul:Varlık Yayınları: 879.

Gölpınarlı, A. (1983). Mevlânâ'dan Sonra Mevlevîlik. İstanbul: İnkılâp ve Ata Kitabevleri.

Gazimihal, M. R. (2001). Ülkelerde Kopuz ve Tezeneli Sazlarımız. Ankara:T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları: 2688, Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları: 15, Halk Müziği ve Oyunları Dizisi: 4.

Gazimihal, M. R. (2001). Türk Nefesli Çalgılar Türk Ötkü Çalgıları. Ankara:T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları: 2686, Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları: 12, Halk Müziği ve Oyunları Dizisi: 2.

Özkan, İ. H. (2003). Türk Mûsikîsi Nazariyatı ve Usûlleri Kudüm Velveleleri. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

Dündar, A. – Büyükdere, H. (Derleyen) (2005). Mevlânâ'dan Altın Öyküler. İstanbul: Kozmik Kitaplar.

Seyrek, A. (2005). İnsanlığa, Sevgiye ve Barışa Adanmış Bir Hayat… Mevlânâ. İstanbul: Kar Yayınları.

Güner, A. (1986). Tarikatlar. İstanbul: Milliyet Gazetesi Yayınları.

Moses, J. (2003). Bir Olmak – Bütün Dinlerin Paylaştığı Yüce İlkeler. İstanbul: Samsara Yayınları.

Tanrıkorur, C. (2005). Osmanlı Dönemi Türk Mûsikîsi. İstanbul: Dergah Yayınları: 270, Müzik Serisi: 1.

Öztuna, Y. (1990). Büyük Türk Mûsikîsi Ansiklopedisi. Ankara:T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları: 1163, Kültür Eserleri Dizisi: 149.

Devellioğlu, F. (2001). *Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
Ana Britannica (1994). İstanbul: Hürriyet Yayınları.

- www.dkb-mevlana.org.tr
- www.neyzen.com
- www.semazen.net
- www.egebireyselgelisim.com
- www.biriz.biz.com
- www.wikipedia.org
- www.sevde.de.com
- www.mevlanavakfi.com/Content2.asp?m1=1&m2=16
- www.mevlana.com
- www.mevlana.net
- www.turkmusikisi.com
- http://www.irad.org/telk6.htm
- www.sevde.de/islam_Ans/V/34.htm
- http://sufizmveinsan.com/sohbet/cile.html.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Temsil Yoluyla "Batıl İnanç" Kavramını Algılayışı

Seyran EFİLTİ ATAY, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: efilti@akdeniz.edu.tr

**Özet:** Bilim, bir sorgulama süreci kullanarak evrende yaşayan olayları analiz eden ve akıl yürütme yoluyla kesin bir bilgiye ulaşma çabası içinde bulunan yöntemdir. Ancak bilimin prensiplerine uygun olmayan batıl-paranormal inançlar rasyonel temele dayanmayan akıl ötesi inançlar olarak tanımlanır. Bilimin ilerlemesi ve bireylerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ile rasyonel düşüncenin hakim olması beklenirken; son yapılan araştırmalarda batıl inançlara yönelik eğilimin arttığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada Üniversite öğrencilerinin batıl inançlarını belirlemeye yönelik, sosyal temsil araştırmalarında sıklıkla tercih edilen ve iyi kurgulanmış bir metot olan kelime çağrışım metodu kullanılmıştır. Bu metot verilen bir kelime ile ilgili akla gelen çağrışımların yazılmasına veya ifade edilmesine dayanmaktadır. Özellikle farklı gruplara ait genel anlayışı veya algıyı keşfetmek amacıyla bu yöntem kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulu okuyan araştırmaya gönüllü katılan 250 öğrencinin "batıl inançlar" ile ilgili sosyal temsillerini ortaya çıkarmak için bir anket uygulanmıştır.
**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Temsil, Batıl inanç, Bilim.

# The Perception of "Superstition" by Social Represetentation of University Students

**Abstract**: Science is a method that analyzes phenomena in the environment using an inquiry process and attempts to reach a certain knowledge through reasoning. But superstitious-paranormal beliefs that are incompatible with the principles of science are defined as intellectual beliefs that are not based on rational basis. It is expected that the rational thinking will dominate with the advancement of science and the increase of individual education levels; it is observed that the tendency towards superstitious beliefs has increased in the recent researches. In this research, word association method which is a frequently preferred method and well-constructed method for determining the superstitions of university students is used in social representation researches. This method is based on writing or expressing conceived connotations about a given word. In particular, this method is used to discover the general perception or perception of different groups. Within the scope of the research, a questionnaire was applied to reveal the social representations of the "superstitious beliefs" of the 250 volunteer volunteers who participated in the research studying Akdeniz University Manavgat Vocational School.
**Keywords:** Social Representation, Superstition, Science

## Giriş

## 1. Sosyal Temsil Kavramı

Sosyal temsiller kavramı, 1961 yılında Moscovici tarafından ortaya atılmıştır. Öncelikle sosyal psikoloji alanında kullanılmış fakat günümüzde gerek sosyal psikolojide gerekse de diğer sosyal bilimlerde başvurulan önemli bir teori haline dönüşmüştür. Sosyal temsillerin, dünyayı anlamlandırma imkanı veren bilişsel bir olgu olduğu düşüncesi hakimdir. Sosyal temsil kuramı bilgi ve inançların toplum tarafından paylaşılmasına imkan veren yapıya sahiptir. Kuramın temel önermesi sosyal ve psikolojik olanın ayrılmaz derecede birbirine bağlı olduğudur (Cirhinlioğlu ve ark 2006).

Her toplumun kendine özgü sosyal temsil sistemleri bulunması sebebiyle, sosyal temsilleri çözümlemek için onları doğal ortamlarında yani toplumun içinde incelemek gerekir. Çünkü her toplumda kendine özgü niteliklerinin olması sosyal temsillere yüklenen anlamların da farklı üretilmesine yol açacaktır. Toplum içerisinde sosyal temsillerin ortaya çıkması için genellikle bilinmeyen bir olgunun meydana gelmesi gerekir. Ancak böyle durumlarda insanlar, bilmedikleri şeyi tanımaya ve ona hakim olmayı isterler ve araştırmaya başlarlar (Çetin ve Sönmez,2014; Öner, 2002). Başka bir deyişle, bilinmeyen şeylerin bilinen şeylerle açıklanması ve bu şeylerin üzerinde belirli bir görüş birliğinin oluşmaya başlamasıyla, sosyal temsillerin ortaya çıktığı söylenebilir(Cirhinoğlu, vd. 2006).

## 2. Batıl İnanç Algısı

Her dönemde ve her toplumda az ya da çok ama mutlaka görülen batıl inancın insanlar üzerindeki olumlu ve olumsuz nedenlerini ve etkilerini araştıran çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Farklı araştırmacıların batıl inancın gelişimi hakkında ileri sürdüğü çeşitli teoriler vardır. Bu teorilerin gözden geçirilmesiyle, davranışlarımızda batıl inancın nasıl yer aldığı, bilişsel düzeyde insanı nasıl etkilediği ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Batıl inançlar, yalnızca belirli bir dine ve ülkeye özgü olmayıp, az gelişmiş, gelişmiş ülke, farklı statü kültür, eğitim ayrımına tabi olmaksızın her ülkede varlığını sürdüren; kehanetlere, doğaüstü, gizli ve irrasyonel güçlere inanmaya dayanan temeli olmayan inançlar olarak açıklanmaktadır. (Candan, 2010).

Köse ve Ayten'e (2009) göre Batıl davranışlar batıl inancın öncesinde oluşur. Örneğin tahtaya vuran bir kişi muhtemel yaşayacağı sorunu ortadan kalkacağı düşüncesi ile bunu yapar ve bu durum sürekli devam eder. Ancak insanlar batıl düşünceye sahip olmadan da bilinçsizce bazı davranışları sergileyebilir.

İrrasyonel davranma eğiliminde olan bireyler gerçeklerle ilgili bilgi eksikliği nedeniyle ön yargılı çıkarımlar bulunmakta, bu çıkarımlar sonucunda batıl inanç ve davranışlar şekillenmektedir. Bütün batıl inançlarda bu yanılgı vardır ve bu yanılgı nedeniyle gerçek var olanla ilgili yanlış bir sebep-sonuç ilişkisi kurulur (Ayhan ve Yarar, 2005).

Batıl inançlar doğal deneyimlerle de oluşur. Batıl inanç eyleminde bulunan birey istenen sonuca ulaşırsa bu davranışı olumlu bir eğilim, negatif bir sonuca ulaşmışsa ise batıl inançtan kaçınma eğilimi gösterebilir. Farklı şekillerde oluşan batıl inançlar zaman içerisinde yerini farklı batıl inançlara bırakır ya da zamanla unutulan batıl inançlar belli bir süre sonra tekrar ortaya çıkabilir. Kişi, batıl inanç ve davranışların kendisine fayda olduğunu düşündüğü sürece, akla aykırı olduğunu bilse bile, bunları yapmaya devam eder. Dolayısıyla, insanlarda geleceği bilme arzusu, güvende olma isteği, çaresizlik ve korku olduğu müddetçe batıl inançlar var olmaya devam edecektir (Köse ve Ayten, 2009).

Batıl inançların ortaya çıkış nedenleri arasında mevcut psikolojik ve sosyolojik durumun etkisi olduğu açıktır. Myers (1995), batıl inancın psikolojik boyutunu denetim kavramı ile açıklamıştır. Buna göre iç denetim ve dış denetim odağı bireyin hayatında etkili rol oynamaktadır. Kendi kaderlerini büyük ölçüde kontrol edebileceklerine inanan bireyler iç denetim yolunu seçerken; şansın ya da dış güçlerin kendi kaderlerini belirlediğine inanlar ise dışsal bir tutum sergilemektedir (Ayhan ve Yarar, 2005). Belirsizlik durumunda kalan birey kaygıyı azaltmak için batıl inançlara yönelmektedir. Bu durum bireylerin karşılaşacakları başarısızlık, mutsuzluk ya da uğursuzluğa karşı geçerli mazeretler sunmalarına da yardımcı olmaktadır. Örneğin bireyler, merdiven altından geçerken ya da kara kedi gördüklerinde uğursuzluk geleceğine; elden ele bıçak makas gibi kesici aletler verildiğinde kavga çıkacağına inanmakta ve bu sebeple bu eylemlerden kaçınmaktadırlar.

Batıl inancın toplumsal yönüyle açıklayan araştırmacılar, örneğin timsahın bulunmadığı ya da kutsal olmadığı bir ülkede timsahla ilgili herhangi bir batıl inancın gelişmeyeceğini ifade ederler (Turhan,1992). Batıl inançlar ayrıca bulunduğu toplumdaki ekonomi, ahlak, aile, siyaset din gibi sosyo kültürel etkiler tarafında şekillenebilmekte ve benzer kültürel unsurlar toplum içerisinde konuşma, dinleme ve aktarım yapma gibi eylemler sonucunda yayılıp kabul görmektedir. Toplum içerisinde etkili olan yasak ya da yanlış olarak bilinen batıl inançlar, bireylerin tutum ve davranışlarının belirlenmesinde etkili olabilmektedir.

Saenko'ya (2005) göre batıl inanç sayesinde bireyler;

- Davranışlarını planladıklarına ve olay ya da durumları değiştirme ya da kontrol etme gücüne sahip olduklarına inandıkları kontrol fonksiyonuna,
- Sayesinde gelecekte meydana gelecek olayları tahmin etme imkanına sahip olduklarına inandıkları bilişsel fonksiyona
- Evlilik ya da çocuk sahibi olmak gibi önemli kararları verdikleri süreçlerde, kendilerine duygusal anlamda bir destek gördüklerine inandıkları duygusal savunma fonksiyonuna sahiptir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın internet sitesinde yaptığı açıklamada, batıl inanışların ilk insanların varoluşundan günümüze kadar sürdüğünü ve bu inanışların bilimsellikle, çağdaşlıkla ve dinle bir ilgisi olmadığını belirtmiş ve Türkiye'de en yaygın olan batıl inanış listesini açıklamıştır.Bu listedeki bazı inanışlar: (http://www.tourexpi.com/tr-tr/news/kultur-ve-turizm-bakanligi-arastirdi-ilginc-batil-inanclar-138891.html)

- Ayakkabının ters gelmesi hastalığa işarettir,
- Yarım çay içen kadın dul kalır,
- Kırklı kadın evden fazla uzaklaşamaz,
- Akşam kapının önü süpürülmez,
- Karağaçtan beşik, sandık yapılmaz,
- İncir ağacının altında uyuyanları şeytan götürür,
- Köpeğin vakitsiz gece havlaması, horozun vakitsiz ötmesi kötü şeylere işarettir,
- Akşam tırnak kesilmez,
- Bıçakla ekmek kesilmez evin bereketi kaçar,
- Bir erkek iki kız arasından geçerse köse olur,
- Çorap giyilirken ayağın Kıble'ye doğru uzatılması doğru değildir,
- Odanın ışığını evin erkeği yakarsa o ev daima nur içerisinde ve bereketli olur.
- Kadının yolda erkeğin önünü kesmesi uğursuzluktur. Bir kadın iki erkeğin arasından geçerse çocuğu olmaz.

Diyanet Bakanlığı'nın toplumda en yaygın hurafeler "aile ve uğursuzluğa inanmak, cenaze, türbe, şifa, hıdırellez, baht açılması, nazar, adak-kurban, sihir-büyü fal, muska ve ay ve güneş tutulması başlıkları altında açıklamıştır. Diyanete göre yaygın olarak inanılan hurafereler (http://www.iha.com.tr/haber-iste-diyanetin-hurafe-listesi-46126/):

- Kırkı çıkmamış bebeğin tırnakları kesilirse ileride hırsız olur,
- Türbe, yatır gibi yerlerden medet ummak, mum dikmek, dilek tutmak,
- Burçların insan karakterlerinde etkili olduğu inancı,
- Gelin ve damadın üzerine para üzüm vb. şeyler atmak, kapıda küp kırmak
- Elden ele sabun, makas, bıçak ve soğan vermemek,
- Baykuş ötmesi, kara kedi geçmesi, karga ötüşünün Uğursuzluk sayılması
- Kahve falına bakma, falcıya ve büyücüye gitmek,
- Hıdırellez gününde yapılan ritüeller vb.

Yurtdışında bazı ülkelerde bulunan bazı hurefeler ise şöyledir (http://www.hurriyet.com.tr/gundem/bunlar-da-bati-nin-hurafeleri-4708173):

- Dört yapraklı yonca , Avrupa'da kutsal sayılır. Kurutulup defter arasında saklandığında ömür boyu şans getireceğine inanılır. İrlandalılara göre ise dört yapraklı yonca ülkelerini kem gözlerden korur,
- Rusya'da kutlama için verilecek çiçek sayısı tek olmalıdır, çünkü çift sayı çiçekler cenazelere götürülür. Yine Rusya'da önünüzde dolu kovalarla yürüyen birini görürseniz en kısa sürece zengin olursunuz.

- İspanyollar yılın her bir ayı için 12 üzüm yerler. Bunun şans getireceğine inanırlar
- Pek çok ülkede kayan yıldız görünce dilek tutulur.
- Bulgaristan'da bekar kadın asla masa kenarına oturmaz, çünkü kısmetsiz kalacağına inanılır
- İskandinav mitolojisinde 13 rakamı uğursuzluk sayılır. Yine Amerika'da bazı eyaletlerdeki otellerde 13 rakamlı oda ve kat bulunmaması

- Dünyada olduğu gibi ülkemizde de batıl-paranormal inançlara yönelik çalışmalar ilgi görmektedir. Özellikle Türkiye'de batıl-paranormal inançlarına yönelik bazı çalışmalar Tablo1'de yer almaktadır.

**Tablo1: Türkiye'de Yapılan Bazı Araştırmalar**

| | | |
|---|---|---|
| Özgüven (2013) | Batıl İnançların Yenilikçilikteki Rolünün Analizi | Tüketicilerin yeniliği kabullenmelerinde batıl inançların etkisini ortaya koymaya yönelik olarak hazırlanan çalışmada, Tüketicinin kadere olan inancı arttıkça, yeniliği kabullenmesi zorlaşmaktadır. Ancak, kurgusal rakamlara inanma, şanslı takılara inanma, batıl inanma ve falcılara inanma düzeyi arttıkça yeniliği kabullenme kolay olmakta ve artmaktadır. |
| Topuz (2012) | Gençlerde Normatif, Popüler Ve Paranormal İnançlar Üzerine Bir Araştırma: Sdü Örneği | Araştırmada, Dini olmayan paranormal inançlar ile popüler inançlar arasında benzerlik bulunmuştur. Cinsiyet açısından, gençlerin popüler inançları ve dini olmayan klasik paranormal inançlardan büyüye kız öğrencilerin daha fazla inandıkları görülmüştür. |
| Arslan (2004) | Kişilerin Batıl İnanç Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi | Araştırmaya katılanların batıl inanç kaygı düzeyleri cinsiyet açısından incelendiğinde, kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde batıl inanç kaygısı taşıdıkları, dolayısıyla batıl inançlara daha eğilimli oldukları görülmektedir. |

| | | |
|---|---|---|
| | | atı] İnanç kaygı durumu ile eğitim değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında, üniversite eğitimi alan kişilerin batıl inanç kaygı düzeylerinin diğer eğitimli kişilerinkinden daha düşük seviyede olduğu görülmüş- tür. |
| Köse ve Aytan (2009) | Bâtıl İnanç Ve Davranışlar Üzerine Psikososyolojik Bir Analiz | Bâtıl inanç ve davranışlar, cinsiyet, eğitim, yaş vb. değişkenlere göre farklılık arz etmektedir. Nitekim araştırmalar kadınların erkeklere, yaşlıların gençlere göre bâtıl inançlara daha eğilimli olduklarını göstermiştir. Eğitim ve zekâ ile bâtıla inanma arasında ise olumsuz bir ilişki söz konusudur. Zekâ ve eğitim seviyesi arttıkça bâtıl inancı azalmaktadır. |
| Tunçel (2013) | Cinsiyet, Meslek Grubu, Yaş Ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerinin, Bireylerin Batıl İnançlara Sahip Olma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri | Türkiye geneline yönelik olarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen en önemli bulgu, katılımcıların cinsiyetleri ile batıl inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmış olmasıdır. Buna göre kadınların batıl inançları, erkeklerin batıl inançlarına oranla daha fazladır. Bir diğer açıdan bakıldığında batıl inançların oluşumunda önemli rol oynayan korku, kaygı, geleceği bilme arzusu, durum ve olayları kontrol etme veya değiştirme isteği gibi unsurların da, erkeklere oranla kadınlarda daha güçlü olduğu söylenebilmektedir. |

| | | |
|---|---|---|
| Kyendyebai (2016) | Üniversite Öğrencilerinde Batıl Ve Paranormal İnanç Algısı Üzerine Bir Çalışma: Çanakkale Örneği | Katılımcıların paranormal inançlara inanma eğilimi cinsiyet açısından incelendiğinde, kadın ve erkek arasında bir fark saptanmamıştır. Kadın ve erkeklerin neredeyse eşit derecede bu inançlara inandıkları görülmüştür Farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin hepsinin eşit derecede paranormal inançlara inandıkları ortaya çıkmıştır. |

## Yöntem

Bu araştırmada Üniversite öğrencilerinin batıl inançlarını belirlemeye yönelik, sosyal temsil araştırmalarında sıklıkla tercih edilen ve iyi kurgulanmış bir metot olan kelime çağrışım metodu kullanılmıştır. Bu metot verilen bir kelime ile ilgili akla gelen çağrışımların yazılmasına veya ifade edilmesine dayanmaktadır. Özellikle farklı gruplara ait genel anlayışı veya algıyı keşfetmek amacıyla bu yöntem kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulu'nda araştırmaya katılan 250 öğrencinin "batıl inançlar" ile ilgili sosyal temsillerini ortaya çıkarmak için bir anket uygulanmıştır. Ankette, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ait bulgular ile toplumda yaygın olarak inanılan batıl inancı temsil eden öğeler ile ilgili sorular yer almıştır. Çalışmada ayrıca sosyal temsil kelime çağrışımı metodu uygulanmış, öğrencilere "batıl inanca yönelik" akıllarına gelen ilk 5 çağrışımı yazmaları istenmiştir.

## Bulgular ve Tartışma

### Sosyo-demografik Bulgular

Ankete katılanlara ilişkin bazı sosyo-demografik değişkenler Tablo1'de sunulmuştur.

**Tablo1: Öğrencilerin sosyo demografik bulgular**

| | | f | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | kadın | 96 | 44 |
| | erkek | 122 | 56 |
| Yaş | 18-20 | 159 | 72.9 |
| | 21-23 | 49 | 22.5 |
| | 24 ve üstü | 10 | 4.6 |
| Bölüm | muhasebe | 54 | 24.8 |
| | pazarlama | 53 | 24.3 |
| | bilgisayar | 6 | 2.8 |
| | otelcilik | 15 | 6.9 |
| | seyahat | 29 | 13.3 |
| | işletme | 61 | 28 |
| Üniversiten önce yaşanan yer | büyükşehir | 122 | 56 |
| | ilçe | 73 | 33.5 |
| | kasaba/köy | 126 | 23 |
| Toplam | | 218 | 100 |

**Tablo2. Öğrencilerin batıl inanca sahip olma durumu**

| | | f | % | Cinsiyet | N | Ort. | Sig. | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Batıl İnanca Sahip olma Durumu | Evet | 128 | 58,7 | Kadın | 96 | 1,2 | | |
| | Hayır | 90 | 41,3 | Erkek | 122 | 1,5 | 0,04 | 3,069 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin %58'i bir batıl inanca sahipken %41,3'nün ise herhangi bir batıl inancı bulunmamaktadır. Katılımcıların cinsiyetine göre Batıl inanca sahip olma durumu incelendiğinde; Erkeklerin kadınlara oranla daha batıl inanca sahip oldukları gözlemlenmiştir.

## Batıl İnançlara Yönelik Bulgular

**Tablo3.Öğrencilerin bazı batıl inançlara yönelik tutumları**

| | | Sayı | Yüzde |
|---|---|---|---|
| Burcunuzun özelliklerini biliyor musunuz? | evet | 158 | 72.5 |
| | hayır | 60 | 27.5 |
| Uğurlu, gün, sayı ya da eşyanız var mı? | Evet | 79 | 36.2 |
| | hayır | 139 | 63.8 |
| Üzerinizde muska taşıyor musunuz? | evet | 10 | 4.6 |
| | hayır | 208 | 95.4 |
| Üzerinizde genellikle nazar boncuğu taşır mısınız? (kolye- küpe –anahtarlık vb.) | Evet | 21 | 9.6 |
| | Hayır | 197 | 90.4 |
| Başınıza gelmesini istemediğiniz durumlarda ilgili bir haber aldığınızda tahtaya vurur musunuz? | Evet | 106 | 48.6 |
| | hayır | 112 | 51.4 |
| Kahve Falı baktırma sıklığınız? | Hiç baktırmam | 106 | 46.6 |
| | Her kahve içtiğimde baktırırım | 18 | 8.3 |
| | ara-sıra baktırırım | 94 | 43.1 |
| Toplam | | 218 | 100 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin %72,5 burcunun özellikleri hakkında bilgi sahibidir; %63,8'i uğurlu gün ve sayısının olmadığını; %95,9'u üzerinde muska taşımadığını, %90,4'ü ise üzerinde nazar boncuğu simgesi olan herhangi bir objeyi taşımadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin "Başınıza gelmesini istemediğiniz durumlarda ilgili bir haber aldığınızda tahtaya vurur musunuz" sorusuna verdikleri cevaplara

baktığımızda %51,4'ünün cevaba olumsuz yaklaştıkları görülmüştür. Ancak % 48,6'sı ise olumsuz durumda tahtaya vurduklarını ifade etmişlerdir.
Kahve falına baktırma sıklıklarını incelediğimizde ise; %46'sı hiç baktırmazken, %43,1 ara sıra baktırdıklarını ifade etmiştir. Yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile belirli batıl inançların belirlemeye yönelik hazırlanan ifadeler arasında ilişkiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo4. Cinsiyet ile Batıl inançlara yönelik ilişki**

| Cinsiyet | | N | Ort. | Sig. | F |
|---|---|---|---|---|---|
| Burç özelliklerini bilmek | kadın | 96 | 1,15 | | |
| | erkek | 122 | 1,3 | ,00 | 59,62 |
| Uğurlu gün, sayı veya eşyaya sahip olma | kadın | 96 | 1,68 | | |
| | erkek | 122 | 1,59 | 0,04 | 7,66 |
| Muska Taşımak | kadın | 96 | 1,95 | | |
| | erkek | 122 | 1,95 | 0,60 | 0,27 |
| Nazar Boncuk taşıma | kadın | 96 | 1,88 | | |
| | erkek | 122 | 1,91 | 0,10 | 2,61 |
| Kötü bir şey olduğunda tahtaya vurma | kadın | 96 | 1,39 | | |
| | erkek | 122 | 1,60 | 0,02 | 0,005 |
| Kahve falı baktırma | kadın | 96 | 2,25 | | |
| | erkek | 122 | 1,70 | ,00 | 2,1 |

Katılımcıların Cinsiyeti ile batıl inanç ilişkisine yönelik yapılan analiz sonucunda; Cinsiyet ile "Burç özelliklerini bilmek" (sig.0,0), "Kötü bir şey olduğunda tahtaya vurmak" (sig. 0,02) , " Kahve falı baktırmak" (sig.0,0) ve "Uğurlu gün, sayı veya eşyaya sahip olma" (sig. 0,04) arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre;

- Erkekler kadınlara oranla daha fazla burçlarının özelliklerini bilirken;
- Uğurlu gün, sayı ve eşyaya sahip olma oranı kadınlarda daha yüksektir.
- Erkekler kötü bir şey olduğunda kadınlara oranla daha fazla tahtaya vurma eğilimi gösterirken,
- Kahve falına baktırma oranı ise kadınlarda daha yüksektir.

**Tablo 5. Yaşam yeri ile kahve falına baktırma arasında ilişki**

| Üniversite Öncesi yaşanılan yer | | N | Ort. | Sig. | F |
|---|---|---|---|---|---|
| Kahve Falı baktırma | Büyükşehir-Şehir | 122 | 1,85 | | |
| | İlçe | 73 | 2,16 | 0,04 | 3,069 |
| | Köy- kasaba | 23 | 1,73 | | |

Tablo 5'e göre, üniversite öncesi yaşam yerleri olan "İlçeden" gelen öğrencilerin "kahve falı baktırma" eğilimlerinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo6. Kahve baktırma ile Myo programları arasında ilişki**

| MYO programları | | N | Ort. | Sig. | F |
|---|---|---|---|---|---|
| Kahve falı baktırma | muhasebe | 54 | 1,9630 | | |
| | işletme | 61 | 2,1803 | 0,002 | 2,61 |
| | pazarlama | 53 | 1,6792 | | |
| | otel | 15 | 1,4667 | | |
| | seyahat | 29 | 2,1034 | | |
| | bilgisayar | 6 | 2,1667 | | |

Katılımcıların "öğrenim gördükleri programlar" ile "Kahve falı baktırma" arasında bir ilişki tespit edilmiştir. İşletme programı öğrencilerinin kahve falına baktırma eğilimleri daha yüksektir.

Öğrencilerinin Batıl inançlarına yönelik farklı zihinsel temsilleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo7. Batıl inançlara yönelik ilk 5 çağrışım**

| Öncelik sıralaması | Batıl inanca yönelik ilk 5 çağrışım | f | % |
|---|---|---|---|
| 1.sırada yer alan | İstenmeyen durum karşısında Tahtaya Vurmak | 31 | 14,2 |
| 2. sırada yer alan | Yıldız kayarken dilek tutmak | 21 | 9,6 |
| 3. sırada yer alan | Uğursuzluk nedeniyle gece tırnak kesilmez, ıslık çalınmaz, sakız çiğnenmez | 19 | 8,7 |
| 4. sırada yer alan | Kara kedinin uğursuz sayılması | 26 | 11,9 |
| 5. sırada yer alan | Evlenmek isteyenlerin gelinin-damadın ayakkabısına isim yazması | 13 | 6 |

Tablo 7'de görüldüğü gibi, Öğrencilere "batıl inanca yönelik akıllarına gelen ilk 5 çağrışımı önem sırasına göre yazmaları" istendiğinde;
İlk sırada yer alan batıl inancın "İstenmeyen durum karşısında Tahtaya Vurmak" olduğu; sırasıyla diğer batıl inançların, "yıldız kayarken dilek tutmak", "uğursuzluk nedeniyle gece tırnak kesilmemesi, ıslık çalınmaması, sakız çiğnenmemesi", "Kara kedinin uğursuz sayılması", "Evlenmek isteyenlerin gelin ya da damadın ayakkabısının altına isim yazması" olduğu belirlenmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Günümüzde çoğu kişinin "batıl" olarak adlandırdığı inanışa, kültür düzeyi ne olursa olsun birçok insanın yaygın olarak benimsediği bir gerçektir İnsanların eğitim seviyesinin ve bilimsel yöntemlere karşı farkındalığın artmasına rağmen son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de, gündelik hayatımızda artan bir ilgiye sahiptir.

Bu çalışmada öğrencilerin yaygın batıl inanca yönelik sahip oldukları zihinsel temsilleri bulunmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında araştırmaya katılanların;

- %44 kadın %56'sı erkektir.
- %72,9'u 18-20 yaş aralığında, %22,5'i 21-23 yaş aralığındadır. %4'lük kısmı ise 24 yaş ve üstündedir.
- MYO'da bulunan 6 programdan öğrencilerin; %24.8'i Muhasebe,%24.3'ü pazarlama, %2.8'i Bilgisayar, %6.92u otelcilik, %13.3'ü Seyahat, %28'i işletme programı öğrencilerinden oluşmaktadır.
- %56'sı Büyükşehirden, %33.5'i İlçeden, %23'ü kasaba/köyde üniversite öncesi ikamet etmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %72,5 burcunun özellikleri hakkında bilgi sahibidir;
- %63,8'i uğurlu gün ve sayısının olmadığını,
- %95,9'u üzerinde muska taşımadığını,
- %90,4'ü ise üzerinde nazar boncuğu simgesi olan herhangi bir objeyi taşımadığını ifade etmiştir.
- %51.4'ü olumsuz bir durumdan kurtulmak için tahtaya vurmadığını; yakın orana sahip %48.6'lık kesim ise olumsuz durumdan kaçınmak için tahtaya vurduklarını iade etmişlerdir.
- Kahve falına baktırma sıklıklarını incelediğimizde ise; %46'sı hiç baktırmazken, %43,1 ara sıra baktırdıklarını ifade etmiştir.
- Erkekler kadınlara oranla daha fazla burçlarının özelliklerini bilirken;
- Uğurlu gün, sayı ve eşyaya sahip olma oranı kadınlarda daha yüksektir.
- Erkekler kötü bir şey olduğunda kadınlara oranla daha fazla tahtaya vurma eğilimi gösterirken,
- Kahve falına baktırma oranı ise kadınlarda daha yüksektir
- "İlçeden" gelen öğrencilerin "kahve falı baktırma" eğilimlerinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.
- İşletme programı öğrencilerinin kahve falına baktırma eğilimleri daha yüksektir
- Araştırmaya katılan 250 öğrencinin yaygın olarak tespit ettiği 26 adet batıl inanç örneğinden 1. Sırada: İstenmeyen durum karşısında Tahtaya Vurmak
  2. sırada "yıldız kayarken dilek tutmak
  3. sırada "uğursuzluk nedeniyle gece tırnak kesilmemesi, ıslık çalınmaması, sakız çiğnenmemesi"
  4. sırada "Kara kedinin uğursuz sayılması"
  5.sırada "Evlenmek isteyenlerin gelin ya da damadın ayakkabısının altına isim yazması" ilk 5 sıralamasında yer almıştır.

Günümüzde, geçmiş dönemlere oranla daha fazla bilgi, teknoloji ve daha gelişmiş bir eğitim düzeyi olmasına karşın, batıl inançlara olan ilgi düzeyinde herhangi bir değişim meydana gelmemiştir. Bilim esaslarına dayanmayan mistik, batıl ve paranormal olgular tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkili olmaktadır. Ülkemizde insanların, çeşitli taş ve objelerin kendilerine uğur ve şans getirdiğine ve onları hastalıklardan kötülüklerden koruduğuna dair inançları da toplum içerisinde yaygınlaşmıştır.
Özellikle kitle yayın araçlarında mistik ve olağan üstü temalarla yayınlanan programlar, bu temalarla oluşturulan ürün markaları, reklam içerikleri toplumun irrasyonel düşüncelere yönelimi arttırmaktadır.

Bu noktadan hareketle; Bir kültür ürünü olarak kabul edilen, geçmişten günümüze taşınan hiçbir bilimsel alt yapısı olmayan batıl inançlara yönelik toplumun her alanında kavramsal tanımlama çalışmaları yapılmalıdır.
Bununla birlikte toplumun her kesimine hitap eden ve her insanın da az veya çok etkileşimde bulunduğu kitle iletişim araçlarındaki hurafeleri-batıl inançları özendiren, onları meşru gösteren yayınlar kontrol altına alınmalıdır.

**Kaynakça**


Arslan, Mustafa (2004). Kişilerin Batıl İnanç Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6).9-34.

Ayhan İ. ve Yarar F.(2005). Batıl İnançların Psikolojisi, *Pivolka* , 4(17), 15-19.
Candan, A. (2010). Bid'at ve Batıl İnançlar Ansiklopedisi, İstanbul:Düşün Yayınları.

Cirhinlioğlu G.F, Aktaş A., Özkan Öner B. (2006).Sosyal Temsil Kuramına Genel Bir Bakış, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi,*, 30 (2).163-174.

Çetin M. ve Sönmez E.E (2014). Sosyal Temsil Kuramı Bağlamında Kurumsal Reklamlar: Türk Hava Yolları Örneği. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 39, 191-207.

Gaukhar Kyendyebai (2016). Üniversite Öğrencilerinde Batıl Ve Paranormal İnanç Algısı Üzerine Bir Çalışma: Çanakkale Örneği. T.C Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Hürriyet Gazetesi. Bunlar da Batı2nın Hurafeleri. 15 Nisan 2018 tarihinde (http://www.hurriyet.com.tr/gundem/bunlar-da-bati-nin- hurafeleri 4708173). adresinden erişilmiştir

İhlas Haber Ajansı. İşte Diyanetin Hurafe Listesi. 15 Nisan 2018 tarihinde (http://www.iha.com.tr/haber-iste-diyanetin-hurafe-listesi-46126/) adresinden erişilmiştir.

Köse A. Ve Ayten A.(2009). Bâtıl İnanç Ve Davranışlar Üzerine Psikososyolojik Bir Analiz Ali Dinbilimleri. *Akademik Araştırma Dergisi*, 9 (3).45-70.

Myers, D.G. (1995). *Psychology*. New York: Worth Publishers.
Öner, B. (2002). Sosyal temsiller. *Kriz Dergisi*, 10(1).29-35.

Özgüven Nihan (2013). Batıl İnançların Yenilikçilikteki Rolünün Analizi *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(3). 111-124.

Saenko, I.V. (2005). The Superstitions Of Today's College Students. *Russian Education And Society*. 47(12): 76-89.

Topuz İlhan (2012). Gençlerde Normatif, Popüler Ve Paranormal İnançlar Üzerine Bir Araştırma: Sdü Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2(29),13-40.

Tourexpi Aylık Bülten. Kültür ve Turizm Bakanlığı araştırdı: İlginç Batıl inançlar.15 Nisan 2018 tarihinde http://www.tourexpi.com/tr-tr/news/kultur-ve-turizm-bakanligi-arastirdi-ilginc-batil-inanclar-138891.html. adresinden erişilmiştir.

Tunçel Ceyda (2013). Cinsiyet, Meslek Grubu, Yaş Ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerinin, Bireylerin Batıl İnançlara Sahip Olma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri. Başkent Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Turhan, M: N. (1992). Batıl İtikatların Sosyal Yeri Ve Önemi. *Toplumbilim*, 1, 34-37,

Vyse, S. A. (1997). *Believing in Magic: The Psychology Of Superstition.* Oxford: Oxford University Press.

Zechender Ashley (2009) Proposed Study Of The Relatıonshıp Between Professıonal Athletes' Superstıtıous Behavıors And Athletıc Performance. Presented to the Faculty of The California School of Professional Psychology San Francisco Bay Campus Alliant International University. A Clinical Dissertation.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Medya Endüstrisi

Sibel HOŞTUT, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: shostut@akdeniz.edu.tr

**Özet:** 80'li yıllardan itibaren ulus ötesi şirketlerden oluşan bir grup şirket, küresel eğlence formatlarına, haber ve televizyon içeriğine ve film dağıtımı gibi konulara hakim olmaya başlamıştır. Dünya genelinde egemenliği elinde tutan büyük şirketler (Walt Disney Corp. – ABD; Sony Entertainment – Japonya; Bertelsmann AG – Almanya) küresel bir yaklaşımla uygulamalarını yürütüp, hedeflerini küresel pazarda geniş bir tüketici kitlesine sunmaktadır. Yapılan çalışmada başta küreselleşme süreci ve medya endüstrisinin küreselleşmesi ve yoğunlaşması açıklanmış ve küresel arenada en büyük medya endüstrilerinin güncel bilgileri sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Medya endüstrisi, Küreselleşme, Yoğunlaşma

# Media Industry

**Abstract:** Since the 1980s, a group of companies from transnational corporations has become dominant in global entertainment formats, news and television content, and film distribution. The corporations (Walt Disney Corp. - USA, Sony Entertainment - Japan, Bertelsmann AG - Germany) have implemented a global approach and present their targets to a broad consumer base in the global marketplace. In this study, the globalization and concentration of the globalization process and the media industry are explained, and the current status of the biggest media corporations in the global arena is presented.

**Keywords:** Media Industry, Globalization, Concentration

## Giriş

Küreselleşme kavramının kökleri 19. ve 20. yüzyıl başı birçok entelektüellerin ve kuramcıların çalışmalarına kadar uzansa da (Comte, Saint-Simon, Marx, Engels), kavram 1960'lara kadar bugünkü anlamıyla kullanılmamıştı (Held & McGrew, 2008, s. 8). Küresel kavramının medya ve kültürel yönleri 1964 yılında McLuhan'ın *Understanding Media* adlı yapıtında kitle iletişim araçlarının dünya ölçeğinde yaygınlaşması, dünya toplumları arasında bağ kurması ve dünyanın birbirinden haberdar olması çerçevesinde ileri sürdüğü "*dünya küresel köye dönüştü"* argümanı ile literatüre girmiştir. Günümüzde

kavramın kullanımı o kadar yaygınlaştı ki (küreselleşti ki), kavram, politik söylemlerde, toplumsal hareketlerde, ekonomide, sistem yanlısı ve karşıtı eylemlerde ve sosyal teoride öne çıktı (Kızılçelik, 2001, s. 2); her iş gurusu küreselleşmeden bahseder oldu (Giddens, 2000, s. 20).

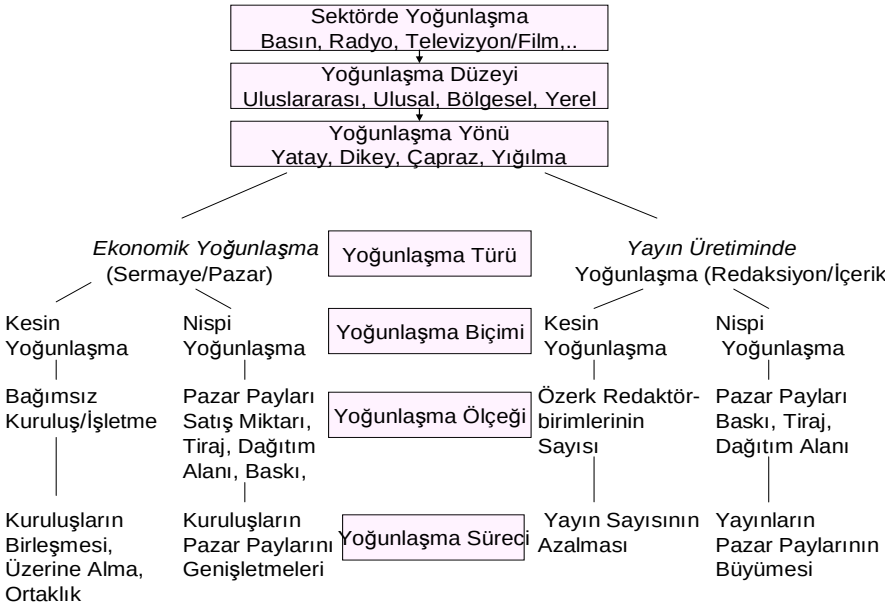
Küçülen dünyada yer ve zaman sıkışması (Mittelman, 1996), devletlerin ve toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması (Giddens, 2010, s. 63), dünya bilincinin güçlenmesi (Robertson, 1999, s. 21), ulaşımın ve teknolojinin yayılımı ile fikirlerin, ürünlerin, bilginin, sermayenin ve insanların küresel yayılımının potansiyel hızının artması (Held ve diğerleri, 2006, s. 186) şeklinde yapılan küreselleşme tanımlamaları, küreselleşme olgusunun temelinde var olan ekonomik, siyasi, kültür ve ideolojik boyutları yansıtmaktadır. Sunulan küreselleşme ile ilgili tanımlamaların en belirgin özelliği, küreselleşmenin lineer bir süreç değil, aynı anda ve çeşitli düzeylerde düzensiz olarak ve çeşitli boyutlarda gerçekleşen bir süreçler dizisi olduğudur (Steger, 2006, s. 59). Bu bağlamda küreselleşme, *"dünya ölçeğindeki toplumsal karşılıklı bağımlılıkları ve mübadeleleri meydana getiren, çoğaltan, yaygınlaştıran ve yoğunlaştıran toplumsal süreçlerin çok boyutlu kümesini ifade etmektedir"* (Steger, 2006, s. 31).

1980'lerde küreselleşmeyle birlikte yaşanan teknolojik gelişmeler, deregülasyon ve liberalizasyon eğilimleri serbest piyasa koşullarının geçerlilik kazanmasına ve örgütsel yapıların ve yönetim anlayışların değişmesine neden olmuştur (Saylı, 2008, s. 186). Ayrıca ülkelerarası sınırlar ortadan kalkmış, ticari ilişkilerde bütünleşmeye gidilmiş ve ulusal pazarlar dünya pazarına dönüşmüştür (Örs & Tetik, 2010, s. 442). Yaşanan bu gelişmeler şirketlerarası rekabetin küresel düzeye taşınmasına ve tekellerin oluşmasına neden olarak yeni bir küresel ekonominin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Dünya ticaretinde yaşanan bu gelişmeler medya sektörünü de etkisi altına almıştır. Daha çok izleyiciye ulaşmak, program ve reklam gelirlerini artırmak isteyen medya sektörü için köklü kamu yayıncılığı anlayışından vazgeçilmiş, devletin yayınlara müdahalesini engelleyen yasal düzenlemeler getirilmiş ve kamusal yayın kuruluşlarının egemenliğindeki yayın alanı ticari işletmelere açılmıştır (Söylemez, 1998; Çakır & Gülnar, 2007, s. 208-209). Time Warner Inc., News Corporation, Bertelsmann AG, Vivendi S.A., Viacom ve Walt Disney gibi ulus ötesi şirketler gelişmekte olan pazarlara yönelmiş ve uluslararası medya evlilikleri gündeme gelmiştir. Bu şirketler bugün dünyanın % 96'sını kontrol etmekte (Er, 2014).

## Medya Endüstrisi

Uluslararası iletişim alanında bir iletişim örgütünün kurulması, yüksek sermaye gerektirmektedir. Üretim ve dağıtımdaki yüksek maliyetler, reklam gelirlerinin sınırlı olması, hükümetlerin izledikleri politikalar ve enflasyon *yoğunlaşmayı* artıran etmenler olarak görülmektedir (Pazarbaşı, 2007, s. 177).

**Şekil 1. Yoğunlaşma Düzeylerinin Sistemleştirilmesi**




Kaynak: Knoche, 2007, s. 125.

Şekil 1, yoğunlaşma düzeylerini özetlemektedir. Sektörde yoğunlaşma ile farklı sektörler arasındaki ayırım vurgulanırken (basın, radyo, televizyon, film,…), yoğunlaşma düzeylerinde ise, uluslararası, ulusal, bölgesel veya yerel birliktelikler öne çıkmaktadır. Medyada ulusal ve uluslararası platformda yatay, dikey, çapraz ve yığılma/çok uluslu holding topluluklarından oluşan yoğunlaşma türleri vardır (Knoche, 2007, s. 125):

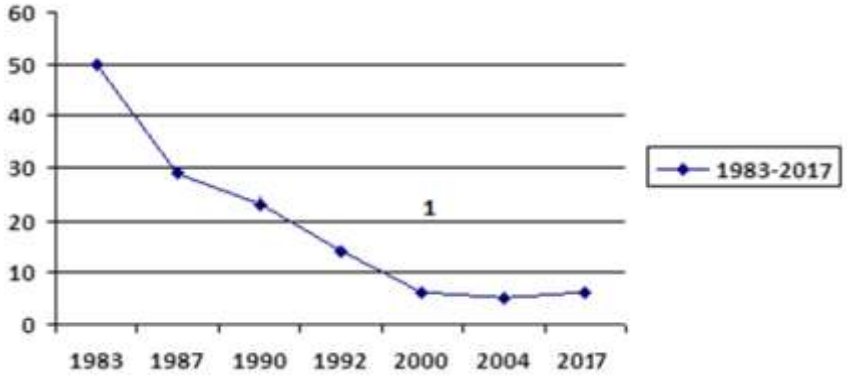
- Yatay Yoğunlaşma: bir branşın, sektörün veya uygun bir pazarın eşit uğraşı alanında kuruluşların birleşmesi
- Dikey Yoğunlaşma: hammadde temin etme, üretim ve dağıtım gibi art arda gerçekleşen süreçlerde kuruluşların söz sahibi olmaları
- Çapraz Yoğunlaşma: medya sektörleri arasındaki sahiplik veya birleşmeler
- Yığılma (çok uluslu holding toplulukları): medya branşın diğer branşlarla birleşmesi

İletişim bilimleri açısından şirket birleşmeleri ele alındığında, birbiriyle ilişkili olan *ekonomik ve yayınların birleşmesi* öne çıkmaktadır. Ekonomik birleşme, birbirine bağlı olan pazarın ve sermayenin birleşimiyle ölçülmektedir. Burada Marx'ın sermayenin birleşmesi olarak vurguladığı sermaye birikimi ve merkezileşme türlerine atıf yapılmaktadır. Yayıncılıkta birleşme ise, bilgi ve kanaatlerin homojen içeriklerinden ziyade editoryal birleşmelere vurgu yapılmaktadır. Bu iki birleşme türleri yine kendi içlerinde kesin birleşmeler (absolut) ve nispi (relative) birleşmeler olarak ikiye ayrılmaktadır. Örnek olarak bağımsız kuruluşlar, yayınlar, tiraj, dağıtım alanı gösterilmektedir (Knoche, 2007, s. 125-127).

İletişim alanında *çeşitlenme* eğilimiyle, tek bir sektörün yerine, çeşitli sektörlerde yatırımın yapılması ifade edilmektedir.Nitekim görüldüğü gibi medyada yoğunlaşma farklı sebeplerle ve farklı biçimlerde gerçekleşmektedir. Ancak bu tür şirket davranışları olumlu sonuçların yanında piyasada oligopolistik veya monopolistik bir yapının ortaya çıkması, program içeriklerine yapılan yatırımların azalması, daha az çalışana ihtiyaç duyulması, çeşitlilik yerine standartlaşmaya gidilerek kalitenin düşmesi, gibi olumsuz sonuçlara (Shah, 2009) da sebep olmaktadır.

80'li yıllardan itibaren, ulus ötesi şirketlerden oluşan bir grup şirket, küresel eğlence, haber, televizyon ve film piyasasına hakim olmaya başlamıştır. Şekil 2, 1980'li yıllardan itibaren Amerikan medya sektöründeki şirketlerin sayılarını göstermektedir.

**Şekil 2. Amerikan Medya Sektöründeki Şirket Sayıları**




Kaynak: Bagdikian, 2004; Lutz, 2012; Simon, 2017.

1983 yılında Amerikan medya sektöründe 50 şirket vardı. Bu şirketler medya sektörünün % 90'ını oluşturuyordu. 2000'li yıllarda on medya devi (AT&T, Sony, AOL/Time Warner, Bertelsmann, Liberty Medya, Vivendi Universal, Viacom, General Electric, Disney ve News Corporation) dünyadaki iletişim sektörünün elde ettiği 275 milyar dolarlık yıllık gelirin üçte ikisinden fazlasını elde ederken (Steger, 2006, s. 107-108), 2012 yılında ise bu yıllık gelirin % 90'ını altı şirket – GE, News Corp. Ltd., The Walt Disney Company, Viacom, The Time Warner ve CBS - paylaşmıştır (Lutz, 2012). 2017 yılında en büyük 10 medya şirketinden 8'i Amerikan şirketidir. Bu şirketler tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1. Avrupa ve Amerika'nın En Büyük Medya Endüstrileri**

| Avrupa Medya Endüstrisi | Milyar Avro | ABD Medya Endüstrisi | Milyar Avro |
|---|---|---|---|
| Altice Group | 17,495 | Comcast Corp. | 67,156 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Bertelsmann SE & Co. KGaA | 17,141 | The Walt Disney Company | 47,287 |
| Vivendi S.A. | 10,627 | Alphabet | 67,588 |
| RELX Group | 8,226 | News Corp. Ltd. / 21st Century Fox | 33,907 |
| Lagardère Media | 7,193 | AT&T Entertainment Group (DirecTV) | 31,811 |
| BBC | 6,620 | Time Warner Inc. | 25,343 |
| ARD | 6,485 | Viacom Inc./CBS Corp. | 24,474 |
| Pearson plc | 6,156 | Apple Inc | 17,944 |
| The Nielsen Company | 5,563 | Cox Enterprises Inc. | 16,314 |
| Wolters Kluwer nv | 4,208 | Facebook Inc. | 16,159 |

Kaynak: Simon, 2017.

2016 yılında küresel pazarda en büyük 50 medya endüstrisinin toplam iş hacmi 665.084 milyar Euro'dur. Bu endüstrinin yüzde 73'ünü Amerikan Kıtasında 30 medya endüstrisi paylaşırken yüzde 14'ünü 11 Avrupa medya endüstrileri (Almanya, İngiltere, Fransa, Hollanda) paylaşmaktadır. En büyük medya endüstrileri arasında Japonya'dan 4 şirket ve Çin'den de 3 şirket vardır. Küresel Medya ve Eğlence pazarı 2016 yılında 1,9 trilyon dolara ulaşmıştır. Buradaki aktif ülkeler arasında ABD (712 Milyar Dolar), Çin (190 Milyar Dolar), Japonya (157 Milyar Dolar), Almanya (97 Milyar Dolar), İngiltere (96 Milyar Dolar) ve Fransa (69.3 Milyar Dolar) gösterilmektedir (Simon, 2017).

Avrupa'nın en büyük medya kuruluşu Alman Bertelsmann AG'dir. Bertelsmann AG'nin 2016 yılı iş hacmi 17,1 milyar Euro'dur. Şirket 104.000 çalışanıyla gazete, dergi, yayın evleri, müzik, Video/DVD, baskı ve medya hizmetleri, televizyon, radyo, film, multimedya, internet gibi hizmetler sunmaktadır. Fransa'nin en büyük şirketi Vivendi S.A. dir. 1853 yılında kurulan şirket 58.050 çalışanıyla bir telekom devi olarak bilinmekte ama aynı zamanda sinema, müzik, televizyon, multimedya ve oyun gibi hizmet alanlarını başarılı bir şekilde bütünleştirmiştir (Mediendatenbank, 2014). Şirketin 2016 yılı için iş hacmi 10,6 milyar Euro'dur (Simon, 2017).

ABD pazarında ise kitlesel bilgi akışının baskın bir şekilde Alphabet, Comcast, ve The Walt Disney Company tarafından denetlendiği söylenebilir. ABD'deki kablolu televizyon yayın pazarının lideri durumundaki Comcast 2013 yılında NBC Universal'ı satın aldıktan sonra piyasanın üçüncü büyük şirketi Time Warner Cable ile Şubat 2014'de satış anlaşması yaptı. Satışın tamamlanması

durumunda Comcast Amerika kablolu yayın pazarının üçte ikisinden fazlasını ele geçirmiş olacak. Bu durumun tekelci bir yapıya neden olacağını öne süren uzmanlar, rekabet kurallarına dikkat çekmektedir. Anlaşmanın tamamlanabilmesi için rekabet kurullarının anlaşmayı onaylaması gerekmektedir (http://tr.euronews.com). Comcast'in 22 milyon civarında abone sayısı bulunuyor. Bu rakam Time Warner Cable'da ise 12 milyon civarında. İki şirketin birleşmesinden sonra ise Comcast 34 milyon aboneye sahip olacak. Böylelikle ABD'deki kablolu TV yayını pazarının üçte ikisinden fazlasına Comcast hakim olabilecek. Başka bir deyişle ABD'deki kablolu yayın pazarı, Comcast'in tekelinde olacak (http://www.hurriyet.com.tr). Comcast'ın 2 TV istasyon zinciri, 26 TV istasyonu, 20 kablo kanalları, çok sayıda üretim stüdyoları ve profesyonel Philadelphia Flyers Buz Hokeyi takımı hisseleri gibi sahiplikleri vardır (Mediendatenbank, 2014).

Yıllık 47,3 milyar Euro ciro ile The Walt Disney Company 1923 yılında Disney Brothers Cartoon Studio olarak kurulmuştur. California merkezli Walt Disney Corp. 2009 yılında toplam 25,9 milyar Euro iş hacmiyle uluslararası iletişim alanının devi konumuna yükselmiştir. Şirket ücretli/ücretsiz televizyon kanalları, yayın istasyonları, film, video/DVD, radyo, oyunlar, multimedya, internet hizmetleri, yayın evleri, dergiler, eğlence merkezleri ve oteller gibi hizmet alanlarında 144.000 çalışanıyla faaliyetlerini yürütmektedir (Mediendatenbank, 2009).

2008 yılında küresel medya pazarında birinci sırada yer alan Time Warner Inc. ise liderliğini sürdürememiş ve 2009 yılında 1. sıradan 6. sıraya gerilemiştir. Şirket 2000 yılında American On-line (AOL) ile birleşme kararı alınmış ancak ilerleyen yıllarda başarısız bir füzyon olarak değerlendirilen bu girişim 2009 yılında fes edilmiştir (Mediendatenbank, 2009). Günümüzde multimedya gazete, dergi ve kitap yayımcılığı, radyo, televizyon, film, televizyon programları, video, animasyon, kablo yayın sistemleri, elektronik ve spor alanındaki faaliyetleriyle 60 ülkede 87 bin çalışanıyla (www.timewarner.com) faaliyetlerini sürdürmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Küreselleşmeyle birlikte ülkelerarası sınırların ortadan kalkması, seyahat kolaylığı ve ekonomik ilişkilerde bütünleşme girişimleri neoliberal politika uygulamalarının başlamasını sağlamıştır. Bu durum şirketlerin ulusal pazardan dünya pazarına ve şirketlerarası rekabetin de ulusal düzeyden küresel düzeye daha az aktör ile daha çetin bir rekabet ortamına yönelmesine sebep olmuştur. Bugün ABD, hem iletişim teknolojilerinde hem de iletişim içeriklerinde dünya pazarında açık ara ile egemen konumdadır.

Küresel pazarda en büyük medya şirketlerinin sıralamasında ABD kökenli şirketler başta gelmektedir. ABD'den sonra Çin, Japonya, Almanya, Fransa ve İngiltere kökenli 50 şirket, piyasanın %96'sına hakimdir (Er, 2014). Bu ülkelerdeki şirketler küresel eğlence, haber, televizyon ve film piyasasına egemen olup, küresel bir yaklaşımla uygulamalarını yürütüp, hedeflerini küresel pazarda tüketiciye sunmaktadır. Hangi bilginin, yazılımın, haberin, konunun, fikir ve görüşlerin uluslararası dolaşıma sokulacağı veya gündem yaratacağı bu şirketler tarafından belirlenmektedir. Nitekim ABD'nin dünya üzerinde ekonomik ve siyasal gücü, iletişim alanında da kendini göstermektedir. Sahip olduğu Alphabet, Time Warner, The Walt Disney Corporation, Comcast Corp. veya News Corp. gibi küresel medya kuruluşlarıyla dünyanın her yerine ulaşarak kitlesel bilgi akışını yönettiği ve denetlediği söylenebilir.

## Kaynakça


Bagdikian, B. H. (2004). *The New Media Monopoly*. Beacon Press: Boston.

Çakır, V. & Gülnar, B. (2006). Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye'de Televizyon Yayıncılığına Yönelik Düzenlemeler. Küreselleşme ve Yeni Medya Politikaları Uluslararası İletişim Sempozyumu, 4-5 Mayıs, Girne, 207-223.

Er, A. (2014). *Dünya nın %96 sını kontrol eden 6 Büyük Medya Şirketi*. 21 Eylül 2015 tarihinde http://okyanusum.com/makale/11863/ adresinden erişilmiştir

Giddens, A. (2010). *Modernliğin Sonuçları*, çev. Ersin Kuşdil. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, Dördüncü Basım.

Giddens, A. (2000). *Elimizden Kaçıp Giden Dünya*, çev. Osman Akınhay. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

http://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/25804023.asp adresinden 06.07.2014 tarihinde erişilmiştir.

http://www.timewarner.com adresinden 29.04.2010 tarihinde erişilmiştir.

http://tr.euronews.com/2014/02/13/comcast-time-warner-cable-i-satin-aliyor/ adresinden 06.07.2014 tarihinde erişilmiştir.

Held, D., & McGrew, A. (2008). Büyük Küreselleşme Tartışması (Çev. Ali S. Mercan ve Eray Sarıot) *Küresel Dönüşümler*. Ankara: Phoenix Yayınevi, 7-69.

Held, D., McGrew, A., Goldbaltt, D., & Perraton, J. (2006). Küresel Dönüşümler, Siyaset, Ekonomi ve Kültür (Çev. İsmail Akar). Kudret In Bülbül (Ed.), *Küreselleşme Okumaları (ss. 161-191)*. Ankara: Kadim Yayınları.

Kızılçelik, S. (2001). *Küreselleşme ve Sosyal Bilimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Knoche, M. (2007). Medienkonzentration. In B. Thomaβ (Ed.), *Mediensysteme im Vergleich* (122 – 144). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mgH.

Lutz, A. (2012). These 6 Corporations Control 90% Of The Media In America. 11 Kasım 2015 tarihinde *http://www.businessinsider.com/these-6-corporations-control-90-of-the-media-in-america-2012-6* adresinden erişilmiştir.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. NY: Mentor.

Mediendatenbank. (2014). 21 Eylül 2015 tarihinde *www.mediadb.eu/* adresinden erişilmiştir.

Mediendatenbank. (2009). 21 Eylül 2015 tarihinde https://www.mediadb.eu/nc/dossiers/dossiers.html adresinden erişilmiştir

Mittelman, J. H. (1996). *Globalization: Critical Reflections*. Boulder, CO: Lynne Rienner.

Örs, F. V. & Tetik, S. (2010). Küreselleşen Dünyada Yeni Yönetim Paradigmaları: Değişim ve İletişim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 3, 2010, 439-456

Pazarbaşı, B. (2007). Küreselleşme Sürecinin Medya Endüstrilerine Yansıması, derleyenler V. Demir; P.E.Yayınoğlu, *İletişim Yansımaları. Gerçekler ve Uygulamalar* içinde. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi, 167 – 214.

Robertson, R. (1999). *Küreselleşme Toplum Kuramı ve Küresel Kültür* (Çev. Ümit H. Yolsal). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.

Saylı, H. (2008). Geleneksel Yönetim Paradigmasının Sınırlayıcı Alanlarına Karşı Post-Modern Yönetim Paradigmasının Geliştirici Alanları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, C. X, S II.

Shah, A. (2009). Media Conglomerates, Mergers, Concentration of Ownership. *www.globalissues.org*; 07.08.2010

Simon, U. (2017). *Das sind die größten Medienkonzerne der Welt*. 21 Eylül 2015 tarihinde https://www.horizont.net/medien/nachrichten/Ranking-Das-sind-die-groessten-Medienkonzerne-der-Welt-145331 adresinden erişilmiştir.

Söylemez, A. (1998). *Medya Ekonomisi ve Türkiye Örneği*. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.

Steger, M. B. (2006). *Küreselleşme* (Çev. Abdullah Ersoy). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsi Kullanımları Üzerine bir İnceleme

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: ytepeli@akdeniz.edu.tr

Fevzi Can YILDIZ, Akdeniz Üniversitesi

e-mail: yfevzican@gmail.com

**Özet:** Türkçe dersi bireyin dört temel dil becerisini etkili bir biçimde kullanmasını sağlayarak bireyi hayata hazırlayan bir derstir. Türkçe öğretimi bağlamında fiilimsilerin (sıfat-fiil, zarf-fiil, isim-fiil) öğretimi bireylere etkili ve doğru Türkçe kullanımında yol göstermektedir. Bu çalışmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin fiilimsileri kullanma becerisi kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini belirlemektir. Bu amaçla öncelikle 4. Baskı MEB yayınları 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabında fiilimsiler başlığında anlatılması beklenen fiilimsi tür ve ekleri belirlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017/2018 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki bir ortaokulda bulunan 8. sınıf düzeyindeki 33 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler araştırma için geliştirilen, kişisel bilgi formu, metin tamamlama testi ve kompozisyon kâğıtları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayara aktarılıp, tablolaştırılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin fiilimsi kullanma becerisi cinsiyet ve LGS' ye kayıt yaptırıp yaptırmamalarına göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda kız öğrencilerin MTT' deki boşluklar bağlamında erkek öğrencilerden daha fazla doğru yaptıkları tespit edilmiştir. LGS' ye kayıt yaptıran öğrencilerin kompozisyonlarında daha fazla fiilimsi kullandıkları görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Dil bilgisi öğretimi, Türkçe öğretimi, ek ve kelime grubu öğretimi

## Gerundial Middle School 8th Grade Students a Study on the Use of

**Abstract:** Turkish lesson by allowing individuals to use the four basic language skills of the individual effectively is a course that prepares them for life. Turkish teaching in the context of gerunds (adjective, verb, adverb-verb, noun-verb) provides guidance on effective teaching and correct use of Turkish individuals. The aim of this study was to determine the proficiency level on the 8th grade students gain the ability to use gerunds. For this purpose described in the 4th edition MEB Turkish gerunds title in 8th grade teacher's guide books are expected verbal types and attachments. This qualitative research study design case study design was used. The study group in the 2017/2018 academic year in 8th grade 33 students in a secondary school in the province of Antalya developed for research, personal information form, it is collected through completion test and composition papers. The resulting data transferred to the computer, in tables resolved. Using verbal skills of students were analyzed according to sex and lgs'y the recording can make them. Operating results in the context of the female students than male students have been identified gaps in MTT they make more accurate. Students who enroll in lgs'y were found to use more verbal in their composition.
**Keywords:** Language teaching, Turkish teaching, supplementary and vocabulary teaching

## Giriş

Günümüzde insanlar arasında çeşitli iletişim sorunları yaşanmaktadır. Bu sorunların başında da insanların birbirlerini anlamamaları yatmaktadır. Bu sorunları aşabilmenin yolu ise bireylerin nitelikli bir iletişim becerisi edinebilmelerinden geçmektedir. Bu bağlamda insanların anlama ve anlatma becerilerini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için kullandıkları dilin özelliklerine hâkim olmaları gerekmektedir.Dil güncel Türkçe sözlükte; insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlanmaktadır.(TDK, 2005 1).

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir. Fertlerin üstünde, bütün bir cemiyetin malı olan ve bütün bir cemiyeti içine alan kuvvetli bir müessesedir. Bir milleti, bir kavmi bazan tek başına ayakta tutar, milli benliği muhafaza ederek, onu yok olmaktan, eriyip başkalaşmaktan kurtarır (Ergin,2013:3-5).

Dil en genel anlamıyla insanların duygu, düşünce ve isteklerini karşılıklı olarak aktarmalarını sağlayan aynı zamanda da iletişimin temel ögelerinden olan bir araçtır. Dilin, etkili bir biçimde kullanılabilmesi için bireylerin ana dilin özellikleri ve kuralları hakkında bilgi sahibi olmalarıyla gerçekleşmektedir.

Sağır(2002) dil bilgisini; dilin ses, kelime, cümle ve anlam özelliklerine ilişkin kuralları içeren bilgiler olarak tanımlanmaktadır'. Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin imkânlarını, sınırlarını ve gizli gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde amaçlara, anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken bu etkinlikler, yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir (Sever, 2000:25).

"Fiilimsiler, fiil kökenli olup çeşitli yapım ekleri alarak isim, sıfat ve zarf elde edilen sözcüklerdir" (Kangal, 2005: 132)."Fiillere getirilen ek bir eylemi ad görevinde cümlede kullanmamıza yarıyorsa buna ad- fiil, sıfat görevinde kullanmamıza yarıyorsa sıfat- fiil, zarf görevinde kullanmamıza yarıyorsa zarf-fiil denir (Demir ve Yılmaz,2005:194). Fiilimsiler, fiillere getirilen filimsi ekleri ile ortaya çıkan, fiillerin aldıkları şahıs ve kip eklerini alamayan sözcüklerdir. Fiilimsiler yalnızca fiillere gelen olumsuzluk eklerini alabilirler. Cümle içerisinde isim, sıfat ve zarf görevlerinde bulunabilmektedirler. Fiilimsilerin kullanılması öğrencilerin dil becerilerini geliştirerek anlatımlarını zenginleştirmelerine olanak sağlamaktadır.

"Dil bilgisi çalışmaları, insanların dilin fonksiyonlarını anlamasına sebep olur. Dil bilgisi çalışmalarıyla öğrenciler, farklı sosyal ve kültürel gruplar arasındaki

dil farklılıklarını kendileri sezebilir; dildeki gelişme aşamalarını tanımlar ve insanların dili nasıl öğreneceği hakkında genellemeler yapar" (Tchudi ve Thoma; Aktaran: Huchinson vd., 2002: 38).

Öğrencilerin kendilerini nitelikli bir biçimde ifade edebilmeleri için anlatma becerilerini etkili bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda yazma eğitimi de önemli bir yere sahiptir."Yazma ya da diğer bir deyişle yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları; dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece bunların kalıcılığını sağlamaya fırsat vermektedir " (Aktaş ve Gündüz, 2013: 163).

Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri olduğu gibi kabul etmeleri ve yönlendirmeyi beklemeleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerden bilgiyi ezberlemeleri yerine, bilgiyi anlamaları, yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu devam ettirmeleri beklenmektedir. (Korkmaz vd.,2008:18).

Bu bilgilerden hareketle Türkçe dersinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini sağlayarak onları yaşama hazırlayan bir konumda bulunduğu görülmektedir. Becerilerin geliştirilmesi ise yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinden hareketle öğrencilere çeşitli anlama ve anlatma etkinlikleri yaptırılarak gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin ana dilinin özelliklerine ve kurallarına hâkim olmaları onların yazma becerilerini daha etkili kullanarak anlatımları nitelikli bir biçimde gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır.Bunun yolu da dil becerilerinin öğretiminin dil bilgisi konularıyla birbirini tamamlayıcı şekilde gerçekleştirilmesinden geçmektedir. Fiilimsiler anlama ve anlatma becerilerinin nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.Ulaşılabilen alan yazında fiilimsiler üzerine yapılan çalışmaların öğrencilerin fiilimsileri yazılı anlatımlarında kullanma durumları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.Bu çalışmada 8.sınıf öğrencilerinin fiilimsi konusunu öğrenmelerinin ardından fiilimsileri hem metnin bağlamından haerketle anlam bütünlüğünü sağlayacak bir biçimde kullanabilme hem de öğrendikleri fiilimsileri yazılı anlatımlarında kulanma durumları ortaya koyma açısından önem arz etmektedir.Bu bağlamda çalışmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fiilimsileri kullanabilme durumlarının incelenmesidir.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın deseni, gerek çalışma alanının kendine özgü bir durum olması gerekse daha önce çalışılmamış olması nedeniyle, durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum desenine dayalı olarak geliştirilmiştir.Genel hatlarıyla bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul vb.) yürütülen çalışmalardır (Yıldırım

& Şimşek, 2006). Bu bağlamda, bu araştırma ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fiilimsileri kullanma durumlarının incelenmesi amaçlandığından ve belli bir olgunun yani fiilimsi kullanım durumlarının belirlenmesi amaçlandığından durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni çerçevesinde yürütülmüştür.

## Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolaylaştırılmış örneklemyoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017/2018 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde bir ortaokulda bulunan 8. sınıf düzeyindeki 33 öğrenci oluşturmaktadır.33 kişilik sınıftan 10'u kız 6'sı erkek olmak üzere LGS'ye kayıt yaptıran öğrenci sayısı 16'dır. Kayıt yaptırmayan öğrenci sayısı ise 7'si kız 6 'sı erkek olmak üzere 17 kişidir.

## Veri toplama araçları

Çalışmanın verileri iki veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bunlardan ilki, metin tamamlama testidir.Bu test şu şekilde oluşturulmuştur:Metnin düzenlenmesi sırasında metin içerisinde örneklendirilecek olan fiilimsi tür ve eklerinin belirlenmesinde MEB Yayınları 8.sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz kitabındaki fiilimsiler konusunda anlatılması gerekenler ile ilgili bulunan yönergeler esas alınmıştır. Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabında1.tema da tema süresi boyunca öğrencilere okunması için tavsiye edilen Cahit Uçuk'un 'Gümüş Kanat' adlı eseri seçilmiştir.

Eserin elli beşinci sayfasında bulunan yazı alınmıştır. Öncelikle bu yazıda bulunan fiilimsi ekleri tespit edilmiştir. Fiilimsi eklerinin tespit edilmesinin ardından bu yazı daha fazla fiilimsi türü ve ekini barındırabilmesi açısından düzenlenmiştir. Metnin düzenlenmesi sırasında metin içerisinde örneklendirilecek olan fiilimsi tür ve eklerinin belirlenmesinde MEB Yayınları 8.sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz kitabındaki fiilimsiler konusunda anlatılması gerekenler ile ilgili bulunan yönergeler esas alınmıştır.

İkinci veri toplama aracı ise, fiilimsi kullanımı boyutunda herhangi bir yönlendirme yapılmadan katılımcılara Ortaokul 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabında1.tema da tema süresi boyunca öğrencilere okunması için tavsiye edilen Cahit Uçuk'un 'Gümüş Kanat' adlı eserinden seçilen bir paragraftan hareketle bir yazı yazmalarının istendiği kompozisyon kâğıtlarıdır.Ayrıca, çalışma grubunun daha iyi tanılanabilmesi ve elde edilen bulguların yorumlanabilmesi adına da çalışmanın yapıldığı okul ve öğrencilerin adları alınmadan kişisel bilgi formu ile de katılımcıların kişisel bilgileri toplanmıştır.

**Verilerin toplanma süreci ve çözümlenmesi**

Veriler bir ders saati içerisinde toplanmıştır. Öncelikle katılımcıların kişisel bilgi formlarını doldurmaları istenmiştir. Daha sonra 40 boşluktan oluşan metin tamamlama testinin boşluklara hangi ekin getirileceği belirtilmeden metnin bağlamından hareketle doldurulması istenmiştir.
MTT'nin ardından öğrencilerin düzeyine uygun olarak verilen paragraftan hareketle -yazılarında fiilimsi eklerini kullanınız diye bir yönlendirme yapılmadan- bir yazı yazmaları istenmiştir. Verilerin analizi sürecinde ilk olarak MTT'de metnin bağlamından hareketle bir boşluğa birden fazla ekin gelebildiği durumlarda her iki ek de doğru kabul edilmiştir. Katılımcıların bilgileri ve MTT'deki cevapları ile yazdıkları yazılar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler araştırma soruları bağlamında oluşturulan ilgili tablolara kaydedilerek verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin metnin bağlamından hareketle fiilimsi eklerini ve yazma becerilerinde fiilimsi tür ve eklerini kullanma durumları farklı değişkenlere göre nasıldır problem durumu bağlamında oluşturulan alt problemler sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla tablolar halinde ifade edilmiştir. MTT' deki boşluklar bağlamında katılımcıların genel ve cinsiyete göre fiilimsi kulanım durumlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Metin Tamamlama Testindeki (MTT'deki)Boşluklar Bağlamında Katılımcıların Genel ve Cinsiyete Göre Fiilimsileri Kullanım Durumları**

| **Boşluk No** | **Kız** | | **ERKEK** | | **TOPLAM** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | D | Y | D | Y | D | Y |
| **B1** | 6 | 11 | 0 | 15 | 6 | 26 |
| **B2** | 16 | 0 | 13 | 2 | 29 | 2 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **B3** | 10 | 4 | 4 | 7 | 14 | 11 |
| **B4** | 15 | 1 | 11 | 3 | 26 | 4 |
| **B5** | 15 | 0 | 3 | 5 | 18 | 5 |
| **B6** | 16 | 0 | 13 | 1 | 29 | 1 |
| **B7** | 4 | 13 | 2 | 11 | 6 | 24 |
| **B8** | 10 | 6 | 2 | 12 | 12 | 18 |
| **B9** | 11 | 4 | 6 | 8 | 17 | 12 |
| **B10** | 12 | 2 | 11 | 2 | 23 | 13 |
| **B11** | 9 | 5 | 2 | 10 | 11 | 15 |
| **B12** | 5 | 10 | 4 | 9 | 9 | 19 |
| **B13** | 9 | 6 | 4 | 9 | 13 | 15 |
| **B14** | 6 | 9 | 3 | 10 | 9 | 19 |
| **B15** | 16 | 0 | 7 | 6 | 23 | 6 |
| **B16** | 4 | 10 | 1 | 12 | 5 | 22 |
| **B17** | 4 | 10 | 1 | 12 | 5 | 22 |
| **B18** | 13 | 3 | 6 | 8 | 19 | 11 |
| **B19** | 1 | 13 | 2 | 12 | 3 | 25 |
| **B20** | 16 | 1 | 12 | 0 | 28 | 1 |
| **B21** | 10 | 6 | 6 | 8 | 16 | 14 |
| **B22** | 14 | 2 | 13 | 0 | 27 | 2 |
| **B23** | 17 | 0 | 12 | 0 | 29 | 0 |
| **B24** | 15 | 0 | 7 | 5 | 22 | 5 |
| **B25** | 6 | 8 | 4 | 11 | 10 | 19 |
| **B26** | 6 | 8 | 3 | 8 | 9 | 16 |
| **B27** | 10 | 7 | 2 | 12 | 12 | 19 |
| **B28** | 10 | 6 | 5 | 8 | 15 | 14 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **B29** | 9 | 6 | 2 | 9 | 11 | 15 |
| **B30** | 8 | 4 | 5 | 4 | 13 | 8 |
| **B31** | 14 | 3 | 4 | 8 | 18 | 11 |
| **B32** | 11 | 3 | 6 | 5 | 17 | 8 |
| **B33** | 11 | 2 | 3 | 6 | 14 | 8 |
| **B34** | 3 | 9 | 2 | 5 | 5 | 14 |
| **B35** | 4 | 9 | 2 | 10 | 6 | 19 |
| **B36** | 3 | 13 | 0 | 13 | 3 | 26 |
| **B37** | 11 | 4 | 10 | 3 | 21 | 7 |
| **B38** | 10 | 6 | 5 | 9 | 15 | 15 |
| **B39** | 14 | 2 | 6 | 4 | 20 | 6 |
| **B40** | 2 | 11 | 2 | 8 | 4 | 19 |
| **Toplam** | 386 | 217 | 206 | 290 | 592 | 507 |
| **Yüzdelikleri** | %56.7 | %31.9 | %34.33 | %48.33 | %46.25 | %39.6 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere metin tamamlama testinde genel olarak fiilimsileri kullanma durumları irdelendiğinde katılımcıların fiilimsileri %46.25 oranında doğru tespit ettikleri, %39,6 oranında ise yanlış kullandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet açısından irdelendiğinde ise kızların %56.7 oranında fiilimsileri doğru, %31.9 oranında yanlış fiilimsi eki kullandıkları belirlenmiştir. Diğer yandan erkek katılımcıların ise %34.33 oranında doğru; %48.33 oranında fiilimsi eklerini hatalı kullandıkları saptanmıştır.

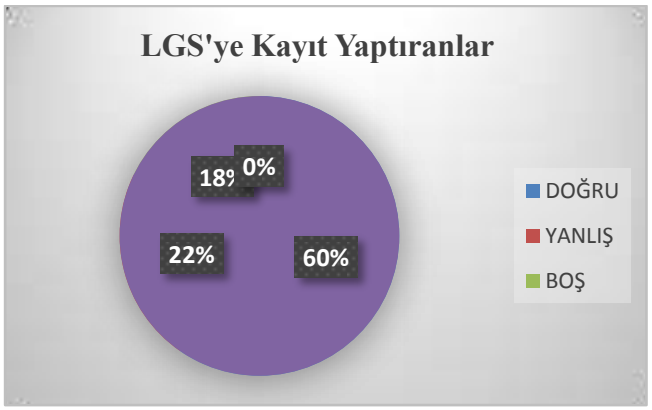
Katılımcıların fiilimsi kullanımları her bir boşluk bağlamında tek tek incelendiğinde genel olarak metin tamamlama testinde geçen toplam 40 fiilimsi ekinde kız katılımcılar arasından 6'sında (B2,B5, B6, B15, B23,B24) hiç fiilimsi kullanım hatası yapılmamıştır. Metin tamamlama testinde geçen toplam 40 fiilimsi ekinde erkek katılımcılar arasından ise 3'ünde (B20, B22, B23) hiç fiilimsi kullanım hatası yapılmamıştır. B20'de –mA isim-fiil ekini, B22'de –me isim-fiil ekini, B23'te –mA isim-fiilekini erkek katılımcıların tamamının anlamsal olarak doğru kullandıkları görülmüştür.

Katılımcıların doğru (15) ve yanlış(15) bakımından eşit cevap verdiği fiilimsi eki B38 –ıp zarf-fiil eki iken, her katılımcının doğru yerleştirdiği 29 doğru 0

yanlıştan oluşan B23 –ma isim-fiil eki olarak tespit edilmiştir. En fazla yanlış yanıtlanan B36 olup –meksizin/-meyip zarf-fiil eki katılımcılar tarafından anlamsal olarak 3 kez doğru yerleştirilirken, 26 kez yanlış yerleştirilmiştir. En çok doğru yanıtlanan fiilimsi ekleri ise B2, B6 ve B20 (B2 –ma isim-fiil eki, B6 –dığ/-ecek sıfat-fiil eki, B20 –ma isim-fiil eki) olarak tespit edilmiştir.MTT'deki boşluklar bağlamında erkek ve kız katılımcıların fiilimsi eklerini yazımsal olarak doğru yazdıkları fakat ekleri anlamsal olarak yerleştirmede hata yaptıkları tespit edilmiştir.Kız katılımcılar metin tamamlama testinde %11,4 oranında boş bırakırken erkek katılımcılar ise metin tamamlama testinde %17,34 oranında boş bıraktıkları tespit edilmiştir.

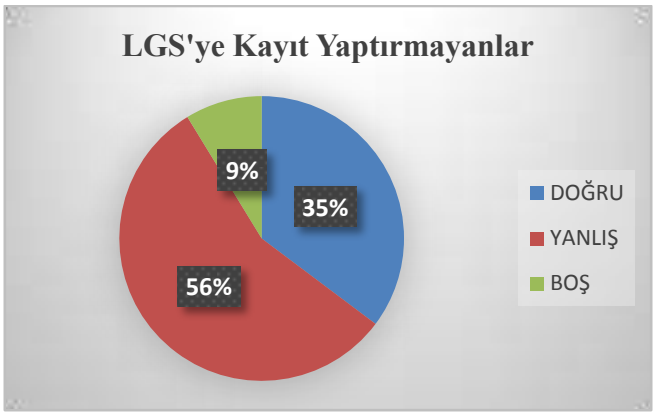
Metin tamamlama testindeki (MTT'deki) boşluklar bağlamında katılımcılarınLGS'ye kayıt yaptırıp yaptırmamalarına göre fiilimsileri kullanım durumları nasıldır alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 2. MTT'deki boşluklar bağlamında LGS'ye kayıt yaptıran katılımcıların fiilimsileri kullanım durumları**



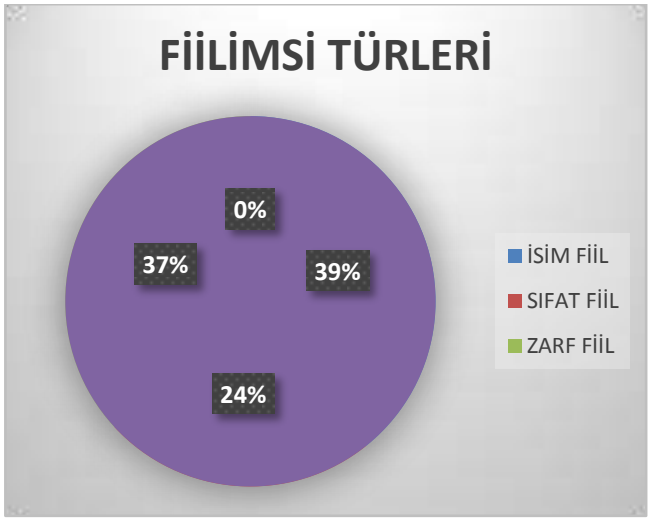

Tablo 2'de görüldüğü üzere MTT'deki boşluklar bağlamında LGS'ye kayıt yaptıran öğrencilerin %60 oranında boşlukları doğru tespit ettikleri %22 oranında yanlış tespit ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda katılımcıların MTT'deki boşlukların %18'ini boş bıraktıkları görülmüştür.

**Tablo 3.MTT'deki Boşluklar Bağlamında LGS'yeKayıt Yaptırmayan Katılımcıların Fiilimsileri Kullanım Durumları**




Tablo 3'de ifade edildiği üzere MTT'deki boşluklar bağlamında LGS'ye kayıt yaptırmayan öğrencilerin ise %35 oranında boşlukları doğru tespit ettikleri %56 oranında ise yanlış tespit etikleri görülmüştür. Aynı zamanda katılımcıların MTT'deki boşlukların %9'unu boş bıraktıkları görülmüştür. Tablo 2 ve Tablo 3 göz önünde bulundurulduğunda MTT'deki başluklar bağlamında LGS'ye kayıt yaptıran öğrencilerin yaptırmayan öğrencilere göre daha fazla doğru yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 4. Katılımcıların Kompozisyonlarında Kullandıkları Toplam Fiilimsi Türlerinin Dağılımı**

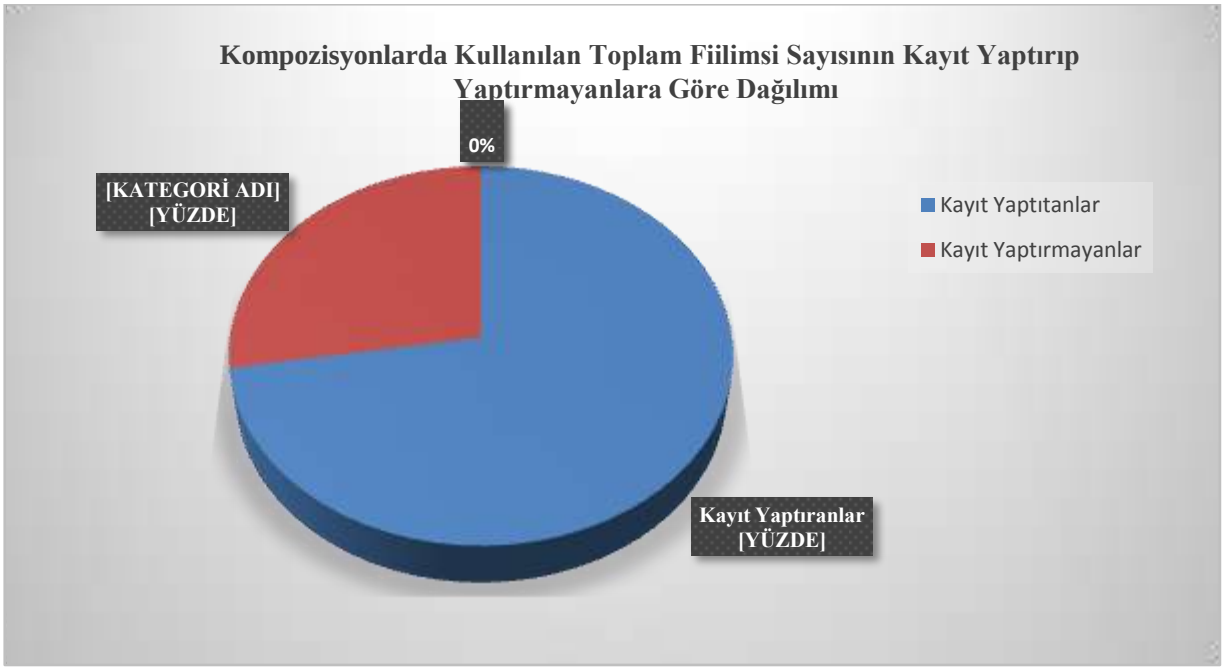



Tablo 4'de ifade edildiği üzere katılımcıların kompozisyonlarında kullandıkları fiilimsi türleri sıklık bakımından sırasıyla isim fiil, zarf fiil ve sıfat fiildir.

Katılımcıların yazılı anlatımlarında kullandıkları fiilimsi eklerini fiilimsi türleri açısından ele alacak olursak genele bakıldığında katılımcıların isim fiil ekleri bağlamında en çok kullandıkları ekler sırasıyla –mA(%62.6) –mAk(%34.7) ve –Iş(%1.7) tır. Cinsiyete göre bakıldığında ise isim fiil eklerini %68.69 ile kızlar erkeklerden %31.31 daha çok kullanmışlardır. E4 ve E6 isim fiil eklerini hiç kullanmamıştır.Sıfat fiil ekleri bağlamındagenele bakıldığında katılımcıların en çok kullandıkları ekler sırasıyla –dIk(%58.57.7), –An(%31.42) ve –Ecek(%8.5) ekleridir. Cinsiyete göre bakıldığında ise sıfat fiil eklerini %72.85 ile kızlar erkeklerden %27.15 daha çok kullanmışlardır.K2, K7, K8, K16, E4, E6, E14, E15 ve E16 sıfat fiili eklerini hiç kullanmamıştır.Katılımcıların yazılı anlatımlarında kullandıkları zarf fiil ekleri ise genele bakıldığında en çok kullandıkları ekler sırasıyla–Ip(%29,62) –ken(%21.29) –arak(%12.96) –ince(%12.03) –dığında (%6.4)–dıkça(%4.6) -madan (%2.7)ve –ar (%0.92 )ve –maz (%0.92).Cinsiyete göre bakıldığında ise zarf fiil eklerini %81.48 ile kızların, erkekler %18.51 den fazla kullandığı tespit edilmiştir. E1, E2, E3, E4, E7, E8 ve E11'in zarf fiil eklerini hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Kompozisyonlarda fiilimsi ekleri bağlamında LGS' ye kayıt yaptırıp yaptırmamalarına göre katılımcıların fiilimsi kullanım durumlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5. LGS'ye Kayıt Yaptırıp Yaptırmamalarına göre Kompozisyonlarda Fiilimsi Eklerinin Kullanımının Dağılımı**



Tablo 5'de görüldüğü üzere Katılımcılar yazılarında toplamda kullandıkları (294) fiilimsilerin %72 'ünü (213) LGS'ye kayıt yaptıran katılımcılar, %28'ini (81) ise LGS'ye kayıt yaptırmayan katılımcıların kullandıkları tespit edilmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

8. Sınıf öğrencilerinin fiilimsileri kullanabilme durumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:Metin tamamlama testindeki (MTT'deki)boşluklar bağlamında katılımcıların genel ve cinsiyete göre fiilimsileri kullanım durumları nasıldır, araştırma sorusu sonucunda fiilimsileri kullanma durumları irdelendiğinde katılımcıların fiilimsileri %46.25 oranında doğru tespit ettikleri, %39,6 oranında ise yanlış kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenci grubunda kızların MTT'de boş bırakma ve hatalı kullanım oranlarının da erkeklerden daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.İlk araştırma sorusu ile elde edilen bilgilerden yola çıkılarak katılımcıların fiilimsi tür ve eklerini ezbere bildikleri,yazımsal olarak doğru kullandıkları fakat metnin bağlamından hareketle anlam bütünlüğünü sağlayacak biçimde ekleri yerleştirme konusunda hata yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenci grubu açısından fiilimsi eklerinin anlama yaptığı katkıyı fark edebilmeleri ve fiilimsi eklerini anlama uygun kullanabilmleri için çeşitli yazmaçalışmaları,cümle ve metin tamamlama etkinlikleri yaptırılabilir.

Elde edilen veriler cinsiyet açısından irdelendiğinde öğrenci grubunda kız katılımcıların fiilimsileri anlamsal olarak doğru kullanma oranlarının erkeklerden fazla olduğu tespit edilmiştir.Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrenci grubunda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin fiilimsi konusunda edindikleri bilgiler arasında doğal olarak anlamlı bir farklılık olduğu düşünülmektedir. Öğrenci grubunda kızlar ile erkekler arasındaki farkın kapatılabilmesi için erkek öğrencilere fiilimsiler konusunda daha fazla etkinlik ve yazma çalışmaları yaptırılabilir.

MTT'deki boşluklar bağlamında LGS'ye kayıt yaptıran öğrencilerin kayıt yaptırmayan öğrencilere göre boşlukları doğru yanıtlama oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın sonucunda öğrenci grubu için LGS'ye kayıt yaptırıp yaptırmamanın öğrencilerin fiilimsi eklerini öğrenip metnin anlamına uygun bir biçimde kullanma düzeylerine etki ettiği düşünülmektedir.

Kompozisyonlarda fiilimsi ekleri bağlamında genel ve cinsiyete göre katılımcıların fiilimsi kullanım durumları nasıldır, araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan hareketle, katılımcıların kompozisyonlarında kullandıkları toplam fiilimsi sayısı fiilimsi türleri bağlamında sırasıyla isim fiil, zarf fiil ve sıfat fiildir. Öğrenci grubunun fiilimsiler konusunu öğrenmenin dört temel dil becerilerine olan etkisi konusundaki düşüncelerini ortaya koyabilmek amacıyla görüşmeye dayalı nitel araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilerin fiilimsileri yazılı anlatımlarında kullanıp kullanamadıklarını ortaya koyabilmek amacıyla daha büyük çalışma gruplarıyla araştırmalar yapılabilir.

Katılımcıların sıklık bakımından kullandıkları fiilimsi ekleri ise sırasıyla, -ma, -dık, -mak, -ıp, -ken, -an, -arak ve –ince'dir. Katılımcıların yazılı anlatımlarında en az kullandıkları fiilimsi ekleri ise, -ış, -ar, -maz, -ecek ve –dığında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.İsim fiil eklerinden en fazla kullanılan ek –mA en az kullanılan ek –Iş'tır. Sıfat fiil eklerinden en fazla kullanılan ek –Dık en az kullanılan ek -ar'dır. Zarf fiil eklerinden en fazla kullanılan ek –Ip, en az kullanılan ek A/ır ' dır.Çalışmanın bu yönüyle Amanvermez (2013) 'in ortaokul öğrencilerinin fiilimsi kullanma becerilerini incelediği çalışmasının sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcıların yazılı anlatımlarında fiilimsi kullanım sıklığına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla fiilimsi kullandıkları tespit edilmiştir. Çalışma bu yönüyle Amanvermez (2013) 'in sonuçlarıyla örtüşmektedir.Öğrenci grubu içerisinde yazılı anlatımlarında LGS'ye kayıt yaptıran öğrencilerin fiilimsi kullanımların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda sınava hazırlanmanın fiilimsileri öğrenme ve yazılı anlatımlarında kullanma durumlarını etkilediği düşünülmektedir.

## Kaynakça


Aktaş, Ş. ve Gündüz O. (2013). *Yazılı ve Sözlü Anlatım.*Ankara:Akçağ Yayınları

Demir, N.,Yılmaz,E. (2005). *Türk Dili El Kitabı.* Ankara: Grafiker Yayınları

Hutchinson, D. ; Mccavitt, S.; Kude, K.; Vallow, D. (2002). Improving Student Achievement Through Grammar Instruction. Chicago, Illinois:St. Xavier University, May.

Kangal, S. (2005). *Dilbilgisi*.İstanbul:Hilal Kitapevi

Korkmaz, B.,Ünal, E, Ergin, E , Güleryüz, H ,İşeri, K, Kıbrıs, İ.ve Topal,Ya.(2008). *Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikleri*.Ankara:1. Baskı, Maya Akademi

Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*.Ankara:Nobel Yayınları

S. Arhan, S.Başar, T. Demirel (2017). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuzu kitabı*, Ankara: MEB Yayınları Devlet Kitapları

Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* Ankara: 3. Baskı. Anı Yayıncılık.

TDK (2005): *Türkçe Sözlük,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçki Yayıncılık.

**4th Language, Culture and Literature Symposium**
**May 17-18, 2018**
**Akdeniz University**
**Faculty of Letters**
**Department of English Language and Literature**

**Editors: Arda Arikan & Serhat Cem Bilgin**
**ISBN: 978-605-84052-5-7**

# 5. Sınıf Türkçe Yazılı Öğretim Materyallerinde Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Bağlamında İncelenmesi

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ, Akdeniz Üniversitesi
e-mail: ytepeli@akdeniz.edu.tr

Habibe Tuğçe TAŞ, Akdeniz Üniversitesi

e-mail: habibetugcetas@gmail.com

**Özet:** Türkçe dersi bireylerin milli benliklerini kavramasında ve kültürel değerleri benimsemesinde önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmanın amacı 5. sınıf Türkçe öğretim materyallerindeki metinleri söz varlığı açısından incelemektir. Bu amaçla öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır, 2017-2018 Türkçe dersi öğretim programı ve müfredatının yenilenmesiyle uygulamaya geçen program doğrultusunda hazırlanan yazılı materyalde geçen metinler söz varlığı bakımından irdelenmiştir. Türkçe ders kitaplarında bulunan temel söz varlığı (atasözü, deyimler ve ikilemeler, özel isimler,özdeyişler, yerel söylemler,yabancı sözcükler, ilişki sözler) bakımından incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama yöntemi, doküman incelemesine dayanan nitel araştırma modelidir. Çalışmada Türkçe ders materyallerindeki metinler betimsel bir yaklaşımla incelenmiş metinlerdeki söz varlığı sözcük türü, sözcüğün anlamı, yapısı, kullanım sıklığı bağlamında "içerik analizi" yöntemiyle değerlendirilerek sonuca ulaşılmıştır. "Bir", "ve", "ol-", "bu" sözcüklerinin ders kitaplarındaki diğer sözcüklere göre sıklıklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Materyalde deyim ve atasözlerinin oranının az olduğu tespit edilmiştir.Yapılan çalışmanın, 5. sınıf ders Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını ortaya koyarak daha sonra yayımlanacak olan ders kitaplarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışma, Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacak olması bakımından önem taşımaktadır.
**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitapları, kelime sıklığı, söz varlığı

# 5. Examining the Turkish Written Instructional Materials Grade Vocabulary Involved in the Context of Text

**Abstract:** In the grip of Turkish national identity and cultural values of individual course plays an important role in adoption. The aim of this study texts in the 5th grade teaching materials is to study Turkish in terms of vocabulary. For this purpose literature review was conducted, 2017-2018 Turkish curriculum and the text written materials prepared in accordance with the renewal of the program to implement the curriculum was discussed in terms of the asset. Basic vocabulary found in Turkish textbooks (proverbs, idioms and repetitions, specific names, epigrams, local expressions, foreign words, relationships between words) terms were examined. The data collection methods of the survey is based on qualitative research model document review. "A", "and", "measurements", "that" the frequency of words than the other words in the textbooks has been found to be more. The proportion of material of idioms and proverbs have been found to be minimal. The proportion of material of idioms and proverbs have been found to be minimal. Texts in Turkish course materials examined in the study with a descriptive approach was kind of vocabulary

words in the text, the meaning of words, structure, frequency of use in the context of "content analysis" has been reached by evaluating the method. Made of study, 5th grade lesson is Turkish by revealing the existence of the book in question is then thought to shed light on which textbooks to be published. The study is important in that it will contribute to the Turkish education.

**Keywords:** Turkish education, Turkish textbooks, word frequency, vocabulary

## Giriş

Bireyin sosyalleşmesinde ilk ve en önemli aşama dili öğrenmesidir. Dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirler; duygu, düşünce ve isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasını sağlar (Aksan, 1998: c. I, 11).İnsanın sağlıklı düşünmesini,doğru karar vermesini, duygu, düşünce ve hayallerini tam, doğru ve açık olarak ifade etmesini sağlayan sihirli güç anadilidir. İnsan ana dili ile düşünür, düşüncelerini en iyi şekilde ve doğru olarak da yine anadili ile anlatabilir (Karakuş, 2005:25).

Ana dili başlangıçta anneden ve yakın çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen,insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir(Aksan, 2000:81). Bireylerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma dilsel becerileri Türkçe öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Sözcük; Türkçe sözlükte, kelime maddesinde şu şekilde tanımlanmıştır: "Anlamlı ses veya ses birliği, söz." (TDK, 2005: 1130) Zeynep Korkmaz'ın sözcük (kelime maddesinde) tanımı: "Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu ve düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi."(Korkmaz, 2003: 144). Sözcük dağarcığı, bireysel sözvarlığı olarak tanımlanır. Bu bireysel sözvarlığıyla öğrenciler, yaşamları boyunca edindikleri sözcükleri belleklerinde depolayarak bir birikim oluştururlar. Bu tür bir birikimle kullanılan sözcüklerin tamamı onların sözcük dağarcıklarını oluşturur (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2006).

**Türkçenin söz varlığının temel özellikleri şu başlıklarda toplanabilir:**

1.Türkçenin türetme ve birleştirme yeteneği dile doğurganlık kazandırmıştır.
2.Türkler, değişik toplumlarla kurdukları ilişkiler sırasında yabancı dillerin etkisinde kalmışlardır. Bu etkiler sonucu Türkçedeki birçok yerli öge unutularak yabancı karşılıkları rağbet görmüştür.
3.Türkçe türetme ve birleştirme yeteneği ile kavramlaştırma sürecinde daha çok somut nesnelere ve doğaya ağırlık vermiştir.
4.İkilemelerin sıkça kullanımı, Türkçenin anlatımına güç verir.
5.Türkçe sözcükler, en eski dönemlerinden beri çok anlamlılık özelliği göstermektedir.
6.Türkçede eş anlamlı sözcükler oldukça sık kullanılmaktadır.
7.Bugün Türkiye Türkçesinde unutulmuş olan birçok sözcük Türkçenin değişik lehçe ve ağızlarında yaşamını sürdürmektedir (Aksan, 1996: 42).

Söz varlığı bir dilin kültürel öğelerini yansıtmada en temel unsurların başında gelmektedir. Kültür, bir toplumun kimliği demek olduğuna göre, söz varlığının şekillenmesinde de en büyük etkendir, diyebiliriz. Çünkü kültür oluşumunu sağlayan ögelerin başında gelen dil ile bir toplum, çok değişik ve çeşitli alanlardaki birikimlerini, sosyal yapısını şekillendiren bütün değer ölçülerini kavramlar ve sözcükler hâlinde diline aktarır (Tanç, 2002: 521). Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve değişmeler bireylere yeni bakış açıları kazandırmıştır. Bireyler arası ilişkilerde iletişim kurmada yaşanan aksaklıkların azalması için eğitim-öğretim faaliyetlerine,öğretim programlarına ve bunun uygulayıcısı olan öğretmen ve eğitimcilere önemli roller düşmektedir.

Ana dili eğitimiyle çocuğa, anlam ve duyguya göre vurgulayarak düzgün ve doğru bir okuma; iyi dinleme; okuduğunu, dinlediğini doğru ve tam anlama; doğru konuşup doğru yazma; yeterli bir söz dağarcığı kazanma; dil kurallarını öğrenip uygulamaya çalışma; okuduğu yazı ve yapıtlardan zevk almak ve değerini anlamak beceri ve yeteneğini kazandırma amaçlanır. Bu becerilerin ve alışkanlıkların gelişmesi ise uzun çalışmalar, yinelemeler ister (Göğüş, 1983: 42).

Bireylerin kelime haznesinin gelişimiyle düşünme ve ifade etme yetenekleri arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini aşılayan en önemli ders olan Türkçe dersinin öğretim materyalleri üzerinde incelemelere ağırlık verilmelidir. Ana dili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur (Sever, 2004: xi).Söz varlığı ile ilgili çalışmalar bireysel farklılıklar ve hayatla ilişkilendirme bağlamında büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı 5. sınıf Türkçe yazılı öğretim materyallerindeki metinleri söz varlığı açısından incelemektir.

## Yöntem

Verilerin teker teker okunması yoluyla oluşturulan kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlayan araştırma yöntemi, nitel araştırma yöntemidir (Merriam, 2015).Bu araştırmada nitel araştırma yöntemine bağlı olarak betimsel analiz modeli kullanılmıştır. Betimleme araştırmaları, mevcut durumları, şartları ve özellikleri aynen ortaya koymaya çalışan; olayların, varlıkların, grupların vb. çeşitli alanların "ne" olduğunu betimleyen incelemelerdir (Kaptan, 1973:175). Doküman analizi, metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004).

Bu anlamda, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde araştırmacı gereksinim duyduğu veriyi, gözlem ya da görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Eğitimle ilgili araştırmalarda doküman incelemesi yapılırken ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayından geçmiş yayınevlerine ait ülke genelinde okutulmakta olan Türkçe ders ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiştir. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile 28.06.2017 tarihinde yapılan sözleşmeye istinaden 1.560.541 adet basılan ders kitabı incelenmiştir. Kitabın Yayıncılığı

Bilnet Matbaacılık'a aittir. Türkçe dersi öğretim materyalindeki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi amaçlanmış,dinleme/izleme metinleri çalışmanın dışında tutulmuş toplam 31 metin incelenmiştir.H.A. Haykır, H. Kaplan,A. Kıryar, R.Tarakcı, E.Üstün (2017). MEB Yayınları, Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı, çalışmanın derlemini okuma metinleri oluşturmaktadır. İstanbul: Bilnet Matbaacılık ve Tanıtım Hiz. Ltd. Şti.

Elde edilen verilerin güvenirliği için belirlenen tema ve kodlar doğrulanmak üzere alan uzmanından da görüş alınmıştır. Huberman'ın (2004) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve hesaplamalar araştırmanın %90 oranında güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

## Bulgular ve Tartışma

### 5. sınıf yazılı Türkçe öğretim materyallerinde yer alan metinlerin söz varlığı çeşidine göre durumu nasıldır? Araştırma sorusu doğrultusunda bulgular aşağıda gösterilmektedir:

### *5. Sınıf Türkçe öğretim materyalinde söz varlığını gösteren toplam tablo*

| | 5. SINIF TOPLAM TEMALARDAKİ SÖZ VARLIĞI | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **5. Sınıf** | Deyim | Atasözü | Yab. sözcük | İkileme | Kalıpsöz/ ilişki sözleri | Özdeyiş | Terim | Yerel söylem | Diğer kelimeler | Toplam Kelime sayısı |
| **1.TEMA** | 14 | - | 28 | 19 | 3 | 1 | 33 | - | 2277 | 2375 |
| **2.TEMA** | 25 | - | 11 | 27 | 2 | 1 | 20 | 7 | 2052 | 2145 |
| **3.TEMA** | 14 | - | 5 | 8 | 10 | - | 23 | 2 | 1394 | 1466 |
| **4.TEMA** | 15 | - | 48 | 3 | 2 | 4 | 56 | - | 1559 | 1687 |
| **5.TEMA** | 18 | - | 10 | 1 | 1 | - | 54 | - | 1507 | 1591 |
| **6.TEMA** | 9 | 1 | - | 4 | 1 | - | 14 | - | 438 | 467 |
| **7.TEMA** | 20 | - | 26 | 5 | 5 | - | 50 | 1 | 1929 | 2036 |
| **8.TEMA** | 9 | - | 17 | 12 | - | - | 42 | - | 1663 | 1743 |
| **TOPLAM** | 124 | 1 | 145 | 79 | 24 | 6 | 292 | 10 | 12829 | 13510 |

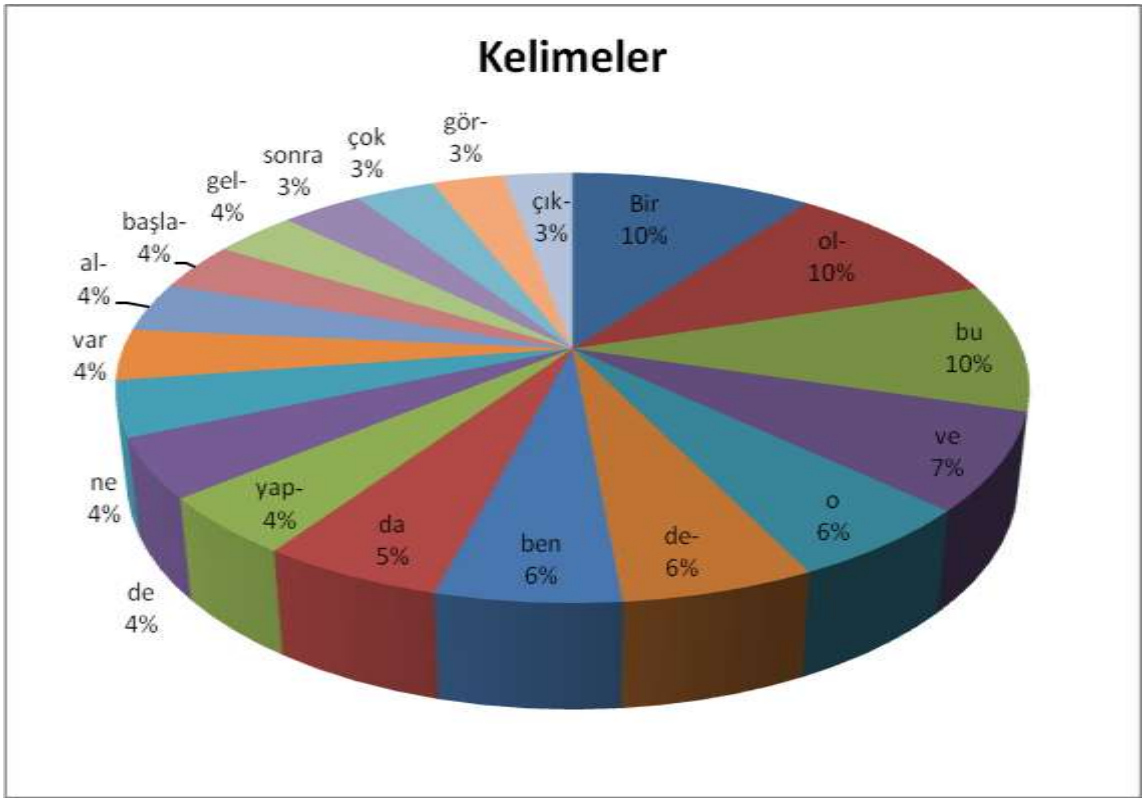
Araştırma sürecinde 2018 MEB 1. Baskılı 5. Sınıf Türkçe öğretim materyalinde yer alan 31 metindeki toplam kelime sayısı 13510'dur. Buna göre 8 temanın ortalama kelime sayısı 1688 çıkmıştır. ( Tabloda görüldüğü gibi temalar arasında düzenli bir artış ya da azalma olmamıştır.)

1. Temada 2375 kelime yer almışken, 2. Temada 230 azalarak 2145, 3. Temada 679 daha azalarak 1466 kelime kullanılmıştır. 4. Temada 221 artarak

1687 kelime, 5. Temada 96 azalarak 1591, 6. Temada 1124 azalarak 467(ancak 6. Temada diğer temalardan 1 eksik metin bulunmaktadır,metin çizim şeklindedir.), 7. Temada 1569 artarak 2036, 8. Temada 293 azalarak 1743 kelime geçmiştir.

5. sınıfın Türkçe öğretim materyalinde 8 temada toplam 124 deyim,1 atasözü, 145 yabancı sözcük, 79 ikileme, 24 kalıpsöz/ilişki sözleri, 6 özdeyiş,292 terim ve 10 yerel söylem tespit edilmiştir. Kitapta en az yer verilen unsurlar atasözü(1), özdeyiş(6) ve yerel söylem(10) iken en fazla yer verilen unsurlar terim sözcükler(292), yabancı sözcükler(145) ve deyimler(124) olarak tespit edilmiştir.

**Materyalde en sık kullanılan 20 kelimenin pasta grafiği**



## 5. Sınıf Türkçe öğretim materyalinde özel isim ve yer isimlerini gösteren tablo

| METİN ADI | TEMASI | ÖZEL ŞAHIS İSİMLERİ | YER İSİMLERİ |
|---|---|---|---|
| **Çocukluk** | 1-Çocuk Dünyası | Affan Dede | Girit |
| **Alis Harikalar Diyarında** | 1-Çocuk Dünyası | Alis,Dinah | Yeni Zelanda,Avustralya |
| **Bilmeyen Var Mı?** | 2-Millî Mücadele ve Atatürk | Ali,Salim Amca,Mehmet Amca,Sare | |
| **Mustafa Kemal'in Kağnısı** | 2-Millî Mücadele ve Atatürk | Elif,Mustafa Kemal,Kocabaş,Sarıkız | |
| **15 Temmuz** | 2-Millî Mücadele ve Atatürk | Mustafa Kemal,Maraşlı Sütçü İmam,Hasan Tahsin,Ömer Halisdemir,Yunus Emre,Mevlana,Hacı Bektaş Veli,Hacı Bayram Veli,Pir Sultan Abdal,Koca Sinan | Samsun,İzmir,Erzurum,Ankara |
| **Küçük Ağa** | 2-Millî Mücadele ve Atatürk | Tarık Buğra,İstanbullu Hoca, Emine, Mehmet,Çarıkçı Hasan,Doktor Haydar Bey | Anadolu,Akşehir,Polatlı,Ankara |
| **Güvercin** | 3- Erdemler | Zeyrek | Hindistan |
| **Karagöz ile Hacivat** | 3- Erdemler | Karagöz,Hacivat | |
| **Sarımsak Soslu Makarna** | 4- Bilim ve Teknoloji | Kikunae Ikeda | Tokyo |
| **Bir Dahîyle Konuşmak** | 4- Bilim ve Teknoloji | Prof.Dr. Oktay Sinanoğlu,Descartes | Yale, ABD,Türkiye |
| **Jules Verne** | 4- Bilim ve Teknoloji | Jules Verne,Lincoln Beachey | ABD,San Francisco |
| **Forsa** | 5- Millî Kültür | Kara Memiş | Edremit |
| **Tanburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor** | 5- Millî Kültür | Neşet Ertaş,Kemençeci Kaşif,Neyzen Emin Dede,Niyazi Sayın | Karadeniz Bölgesi |
| **Çocuk Doğru Söyledi** | 5- Millî Kültür | Kanuni Sultan Süleyman,II.Selim,Aksakal,Mimar Sinan,Şehzade Mehmet | İstanbul,Edirne,Meriç Nehri |
| **Anadolu'nun Cirit Oyunları** | 7-Sağlık,Spor | | Anadolu,Orta Asya,Kars,Erzurum,Türkiye,Asya,Avrupa |
| **Cazgır** | 7-Sağlık,Spor | Bekir,Osman,Mestanoğlu,Dülger Ahmet,Yusuf,Aliço | |
| **Hasta** | 7-Sağlık,Spor | Tevfik Efendi,Şahver Hanım | |

| | | |
|---|---|---|
| **Kar Tanesi** | 8-Doğa ve Evren | Hazar Denizi,Tebriz kenti |

Görüldüğü üzere özel isimlere en fazla 2. Tema Millî Mücadele ve Atatürk (25) temasında yer verilirken en az 1. Tema Çocuk Dünyası(3) ve 3. Tema Erdemler(3) temasında yer verilmiştir. Temalarda Türk büyükleri,şairler,bilim insanlarının yanı sıra yabancı bilim insanlarının isimlerine yer verilmesi dikkat çekmektedir. En sık geçen özel isim Mustafa Kemal(2) iken en sık geçen yer ismi Türkiye(2) ve Anadolu(2) olarak belirlenmiştir. 6. Tema Okuma Kültürü'nde hiçbir özel isim ve yer ismi tespit edilmemiştir.

## 5. Sınıf Türkçe öğretim materyalinde metinlerde en sık geçen ilk 10 kelime tablosu

| METİN ADI | TOPLAM SÖZCÜK SAYISI | SIKLIK SONUÇLARI (İLK 10 SÖZCÜK) |
|---|---|---|
| **Oyuncak** | 554 | oyna- (18), oyuncak (12), bir (11), gibi(8), onlar(7), o (7) ,yer(6), yap-(6),var(6),tren(6), torun(6), sonra(6), diye(6) |
| **Çocukluk** | 47 | ol- (2), ne(2), bit- (2), ben(2) * |
| **Alis Harikalar Diyarında** | 1441 | bir (65), ol- (41), bu(20), gör- (17), 0 (16), ne (16) düşün- (15), ve(14), fakat(14), diye(14) |
| **Güneşin Uyuduğu Yer** | 333 | Sor- (2), siz(2), öyle(2), diye(2), bir(2), bak-(2), ama(2) * |
| **Bilmeyen Var Mı?** | 632 | De- (10), de(10), var(9), kıta(8),bu(8), ben(8), oku-(7), değil(7), da(7), bil-(7) |
| **Mustafa Kemal'in Kağnısı** | 203 | Kağnı (7), ben(4), yol(3), göz(3), çok(3) |
| **15 Temmuz** | 266 | bir(15), ve(7), gece(6), bu(6),o(4), iste-(4) |
| **Küçük Ağa** | 1044 | Bir(34), ol- (21), bu (18), ve(16) ,o(15), da(12), gün(10), al-(10) yap-(9), de-(9) |
| **Güvercin** | 516 | Güvercin(23), avcı(16), başla-(15), bir(13) da(12), bu(12), başkan(12), ağ(12), fare(8), birlikte(7) |
| **Karagöz İleHacivat** | 685 | De-(25), ben(17), de(12) ,çıkar (11),ne(10),ev(10),al-(10), git-(9), bir(9), gel(8) |
| **PÜF Noktası** | 196 | Bu(8), püf (7), bir(7), usta(6), ve(5),nokta(5), de-(5), testi(4), ol-(4), da(4), aç-(4) |
| **Yunus Emre'den Seçmeler** | 69 | Sev-(6), gönül(4), gel-(4), için(3), değil(3), bir(3), ben(3), dünya(2) * |
| **Uzayda Bir Gün** | 527 | Uzay(18), astronot(18),istasyon(17), bir(15), ve(13), bu(10),bura(10), yap-(9), ol-(8), gün(8) |
| **Sarımsak Soslu Makarna** | 420 | Ve(16), koku(13), tat(11), bu(10), al-(9) bir(8),sarımsak(7), taze(6), makarna(6), duyu(6), da(6), bulun-(6) |
| **Bir Dahîyle Konuşmak** | 439 | Bir(12), ve(11), bilim(11), ol-(9), o(7), dünya(7), çok(7), |

| | | |
|---|---|---|
| | | için(6), yap-(5), var(5), teori(5), kendi(5) |
| **Jules Verne'den Geleceğe Dair** | 301 | Bir (16), yıl(15), sonra(7), roman(7), bu(7) insan(6),ilk(6), yaklaşık(5), öykü(5), ol-(5), haber(5), Ay(5) |
| **Anadolu Sevgisi** | 96 | Gör-(8), biz(5), de(4), sen(3), hele(3), bil-(3),yakın(2), taş(2), ol-(2), o(2), ki(2),da(2), bir(2) |
| **Forsa** | 412 | Bir(15), o(9), Türk(6), gemi(6), de-(6), oğul(5), çık-(5), bey(5), asker(5) |
| **Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor** | 280 | Ney(10), bir(9), ol-(8), de-(8), saz(7), kemençe(7), ve(5), ile(5),yer(4), müzik(4), kullan-(4), da(4), çal-(4) |
| **Çocuk Doğru Söyledi** | 803 | Bir(22), ol-(20), yap-(17), bu(13), de-(12), çocuk(12), cami(12),padişah(11), o(11) |
| **Okuma Kitaplarım** | 303 | Kitap(12), bu(8), bir(8), resim(7), ol-(6), okuma(6), parça(5), oku-(5), o(5), ne(5), düşün-(5), ben(5) |
| **Kitabın Serüveni** | 52 | Ben(4), bir(3), yaprak(2), ol-(2), geç-(2), * |
| **Keramet Kavukta Mı?** | 112 | Hoca(6), de-(6), oku(5), kavuk(4), bir(4), al-(4), yok(3), ki(3) |
| **Anadolu'nun Cirit Oyunları** | 572 | Cirit(26), bir(15), oyun(24), ve(10), bu(10), savaş(8), oba(8), yiğit(7), iki(7) |
| **Sağlıklı Yaşıyorum** | 736 | Ve(34), ol-(14), çok(14), temiz(13), gıda(12), da(12),bu( 11), bakım(10), zarar(9), yap-(9), sağlık(9), için(9), hareket(9), beden(9) |
| **Cazgır** | 127 | Vur-(8), davul(5), pehlivan(3), meydan(3), de-(3), yer(2), tamam(2), davran-(2), çık-(2), bulut(2), al-(2) |
| **Hasta** | 601 | Bir(17), ol-(16), de-(13), da(10), ayak(9), koy-(8), de(8) var(7), sen(7), gün(7), çık-(7), ben(7) |
| **Yüksek Evde Oturanların Türküsü** | 39 | Kal-(5), yüksek(3), uzak(3), kur-(3), toprak(2), ev(2), aşağı(2) , * |
| **Reçete** | 374 | Bir(19), bu(10), yap-(5), gül(5), o(4), de(4), ve(3), su(3), ol-(3), ne(3), mevsim(3), kış(3), kenar(3),iç-(3), iç(3), hazırlık(3), gel-(3), da(3), bil-(3) |
| **Kar Tanesinin Serüveni** | 821 | Ol-(34), bir(24), ben(18), kar(16), damla(12), çok(11), yeryüzü(10); gökyüzü(10), biz(10), başla-(10) |
| **Ben Bir Çınar Ağacıydım** | 509 | Kuş(19), bir(19), çocuk(12), ben(10), gel-(9), ol-(8), o(8), gün(8), dal(8),yavru(7),yan(7) |

*:Metinde diğer sözcükler 1 defa geçmektedir. Şiir metinlerinde ilk 5 sözcüğün sıklığına değinilmiştir.

**5. Sınıf Türkçe öğretim materyalinde metinlerde farklı sözcük sayısını gösteren tablo**

| TEMA | METİN1 | METİN2 | METİN3 | METİN4 | TEMADAKİ FARKLI SÖZCÜK SAYI |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.TEMA** | Oyuncak- 514 | Çocukluk-56 | Alis H.D. - 982 | Güneşin U.Y.- 284 | 1438 (%15,01) |
| **2.TEMA** | Bilmeyen V.M.-560 | Mustafa K.K.-222 | 15 Temmuz-280 | Küçük Ağa-834 | 1462 (%15,26) |
| **3. TEMA** | Güvercin-396 | Karagöz Hacivat-442 | Püf Noktası-212 | Yunus Emre-90 | 886 (%9,25) |
| **4.TEMA** | Uzayda B.G.-500 | Sarımsak S.M.-408 | Bir Dahîyle K.-450 | Jules Verne-244 | 1278 (13,34) |
| **5.TEMA** | Anadolu S.- 136 | Forsa-458 | Tamburi C.B.-306 | Çocuk D.S.- 630 | 1238 (%13,34) |
| **6.TEMA** | Okuma K.-328 | Kitabın S.- 78 | - | Keramet K.M.- 126 | 462 (%4,82) |
| **7.TEMA** | Anadolu'nun C.O.-526 | Sağlıklı Y.- 606 | Cazgır-150 | Hasta-536 | 1488 (%15,53) |
| **8.TEMA** | Yüksek E.O.T-46 | Reçete-526 | Kar T.S.- 650 | Ben Bir Ç.A.- 492 | 1328 (%13,86) |
| **MATERYALDEKİ TOPLAM FARKLI SÖZCÜK SAYISI: 5834** | | | | | |

6. temada 3 metin 1 karikatür bulunması toplam farklı sözcük sayısını etkilemiştir. Metinlerde öykü ve bilgilendirici türler uzun tutulurken şiir metinlerinin kısa tutulduğu görülmektedir. Materyalde 13510 kelime tespit edilmiştir. Farklı sözcük sayısının 5834 olduğu belirlenmiştir.7. tema sağlık, spor'un farklı sözcük bakımından öne çıktığı görülmektedir.

## ŞEKİL 1- 2018 Türkçe Öğretim Programında Söz Varlığı Kazanımlarını Gösteren Tablo

| | Öğretim Programı | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sınıf Düzeyi | | | | | | |
| **Kazanımlar** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** |
| **Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.** | X | X | | | | | |
| **Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.** | X | | | | | | |
| **Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.** | X | | | | | | |
| **Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime kelime gruplarının anlamını tahmin eder.** | | | | X | X | X | X |
| **Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.** | | | X | X | X | X | |
| **Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.** | | X | X | X | | | |
| **Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.** | | X | X | X | | | |
| **Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.** | | X | X | X | | | |
| **Kökleri ve ekleri ayırt eder.** | | | | X | | | |
| **Okuduğu metindeki gerçek,mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.** | | | X | | | | |
| **Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.** | | | X | | | | |
| **Yapım ekinin işlevlerini açıklar.** | | | | X | | | |
| **Çekim eklerinin işlevini ayırt eder.** | | | | | X | X | |
| **İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.** | | | | | X | | |
| **İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.** | | | | | X | | |
| **Edat,bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.** | | | | | X | | |
| **Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.** | | | | | X | | |
| **Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.** | | | | | X | | |
| **Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.** | | | | | X | X | X |
| **Metindeki söz sanatlarını tespit eder.** | | | | | | X | X |

| | | |
|---|---|---|
| **Basit,türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.** | X | |
| **Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.** | X | |
| **Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.** | X | |
| **Anlatım bozukluklarını tespit eder.** | X | |
| **Deyim,atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.** | | X |
| **Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.** | | X |
| **Metindeki anlatım biçimlerini belirler.** | | X |

TABLO 1 'de görüldüğü üzere 2018 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında söz varlığı öğeleri eş anlamlı, zıt anlamlı sözcükler, deyim,atasözü ve özdeyişler, söz sanatlarıdır. Kazanımlarda bu terimler ile ilgili herhangi bir açıklama yer almamaktadır. Programda söz varlığına dair ilkokul düzeyinde 13, ortaokul düzeyinde toplam 22 farklı kazanım tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere 1. sınıfta görsellerin anlamını tahmin etme ve kelimeleri bu doğrultuda yorumlama becerisi geliştirilmek hedeflenmiştir. 2. sınıfa geçildiğinde ise kelimeleri anlamlarına uygun kullanmaya yoğunlaşılmıştır. 3. sınıf düzeyinde öğrencilerden eş sesli kelimeleri, yabancı kelimeleri fark etmeleri amaçlanmıştır. 4. sınıfa geçildiğinde bilinmeyen kelimeler, gerçek,mecaz ve terim anlam,pekiştirmeli sözcüklerin kazanımlara eklendiği belirlenmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretim mateyali üzerinde yaptığımız araştırma için incelediğimiz 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında okutulan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 8 tema yer almıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temada yer alan 31 metin incelenmiştir.

Bu temalardan 1, 2, 3, 5, 7. ve 8. temalar 1'i şiir olmak üzere 4 metinden, 4. tema 4 metinden, 6. tema 1 şiir ve 2 metin ve 1 karikatürden oluşmaktadır. Metinlerde öykü ve bilgilendirici türler uzun tutulurken şiir metinlerinin kısa tutulduğu görülmektedir. Materyalde 13510 kelime tespit edilmesine rağmen farklı sözcük sayısının 5834 olduğu tespit edilmiştir.

Metinlerdeki kelime sayıları tespit edilirken başlıklar dahil edilmemiştir. Her metindeki kelimeler söz varlığı açısından(deyim,atasözü, ikileme,yabancı sözcük, kalıpsöz, özdeyiş ve yerel söylem) incelenmiştir. İncelenen kitabın söz varlığına atasözleri açısından bakıldığında zengin bir söz varlığına rastlanmamaktadır. 5. Sınıf yazılı Türkçe öğretim materyalinde tüm kitabın okuma metinlerinde 1 adet atasözü,124 deyim, 145 yabancı sözcük,79

ikileme,24 kalıpsöz,6 özdeyiş,292 terim ve 10 yerel söylem yer almaktadır. Terim sözcük sayısının fazla olması metinlerin öğretici yanının ağır bastığını göstermektedir. Daharlı (2012) tarafından yapılan araştırmada da atasözleri ve deyimlerin ders kitabında az sayıda bulunması bulgularımızla örtüşmektedir. Deyimlerle ilgili önemli bir bulgu da metinlerde geçen deyimlerin tekrar eden bir yapı göstermemesi, her metinde farklı deyimlere yer verilmesidir. Deyim öğretimi tekrar eden bir süreçtir, bu nedenle belirli aralıklarla deyimlerin metinlerde tekrarlanması gerektiği düşünülmektedir. Bilgilendirici ve öyküleyici metinler uzun seçildiğinden kelime sayıları fazla çıkmıştır. 5. Sınıf Türkçe öğretim materyalindeki metinlerin sözcük sıklıklarına da değinilen bu çalışmada, temaların tümünde en sık kullanılan sözcük belirsizlik anlamıyla "bir" sözcüğüdür.

Çalışma bulgularında ortaya çıkan önemli bir sonuç da, metnin konusu ile doğrudan bağlantılı sözcüklerin (doğal olarak) bazı metinlerde sık kullanılmasıdır (örneğin, Güvercin metninde "güvercin" ,"ağ", "avcı" sözcüklerinin sıklığı). Metinlerde tespit edilen ilk 10 sözcük bağlamında inceleme yapıldığında "ben" ve "o" kişi zamirinin, "bu" işaret sıfatının ve işaret zamirinin, "ol-" ,"al-" , "de-", "gel-", "yap-", "bil-" fiillerinin, "de", "da", "ve" bağlacının en sık kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca şiir türünde metinlerin söz varlığının daha dar kapsamlı olduğu ve birçok sözcüğün 1 defa geçtiği tespit edilmiştir. İlk 4 temanın sıklık sözlüğü çıkarıldığında ise belirlenen ilk 20 kelime şu şekildedir: "bir" (125), "ol-" (121), "bu" (118), "ve"(90), "o" (71), "de-"(71), "ben"(68), "da"(67), "yap"(55), "de"(55), "ne"(51), "var"(47), "al-"(46), "başla-"(44), "gel-"(43), "sonra"(42), "çok"(41), "gör-"(37), "çık-"(36). Alanyazında anılan sıklık sözlüklerine bakıldığında, "bir", "ve", "ol-", "bu" sözcüklerinin özellikle ders kitaplarında sıklığının fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, çalışma benzer araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Özel isimlere en fazla 2. Tema Millî Mücadele ve Atatürk (25) temasında( Örn: Mustafa Kemal,Maraşlı Sütçü İmam,Hasan Tahsin,Ömer Halisdemir,Yunus Emre,Mevlana,Hacı Bektaş Veli,Hacı Bayram Veli) yer verilirken en az 1. Tema Çocuk Dünyası(3) (Örn:Affan Dede,Alis,Dinah) ve 3. Tema Erdemler(3) (Örn:Karagöz,Hacivat,Zeyrek) temasında yer verilmiştir. Temalarda Türk büyükleri,şairler,bilim insanlarının yanı sıra yabancı bilim insanlarının isimlerine yer verilmesi(Oktay Sinanoğlu vb.) dikkat çekmektedir. En sık geçen özel isim Mustafa Kemal(2) iken en sık geçen yer ismi Türkiye(2) ve Anadolu(2) olarak belirlenmiştir. 6. Tema Okuma Kültürü'nde hiçbir özel isim ve yer ismi tespit edilmemiştir.

2018 İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında söz varlığı öğeleri eş anlamlı,zıt anlamlı sözcükler, deyim,atasözü ve özdeyişler, söz sanatlarıdır. Kazanımlarda bu terimler ile ilgili herhangi bir açıklama yer almamaktadır. Programda söz varlığına dair ilkokul düzeyinde 13, ortaokul düzeyinde toplam 22 farklı kazanım tespit edilmiştir.

İlköğretim Türkçe Programında ve öğretmen kılavuz kitabında metinlerin neye göre seçildiği belirtilmemiştir. Öğretmen ve eğitimcilere bir kılavuz oluşturulmalıdır. Öğretmeyi hedeflenen yeni kelimeler belirlenmeli, buna uygun bir plan oluşturmalı ve bu plana uygun metinler hazırlanmalıdır. Öyküleyici metinler öğrenciye daha çok hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır.
Yeni müfredata paralel hazırlanan Türkçe Ders Kitapların öğretici yanının ağır bastığı görülmüştür. Materyalde 1 adet atasözü bulunması kültür ve değer aktarımı konusunda atasözlerinden pek fazla yararlanılmadığını göstermektedir. Diğer söz varlığı unsurlarının kullanımının ise düşük seviyelerde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.Materyalde her metinde farklı deyimlere yer verildiği görülmüştür. Deyim öğretimi tekrar eden bir süreçtir, bu nedenle belirli aralıklarla deyimlerin metinlerde tekrarlanması gerektiği düşünülmektedir.Toplumun sahip olduğu kültürü yansıtan ve insanlar arası iletişimde önemli yeri olan diğer söz varlığı ögelerinin (ikilemeler, ilişki sözleri vb.) metinlerde daha sık geçmesine önem verilmelidir. Farklı yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplar söz varlığı yönünden birbirleriyle karşılaştırılarak incelenebilir.Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitaplarındaki söz varlığının kelime öğretimine ne düzeyde katkı sunduğu betimsel ve/veya deneysel çalışmalarla araştırılabilir. 6. Tema Okuma Kültürü'nde hiçbir özel isim ve yer ismi tespit edilmemiştir. Bu temada önemli şair ve yazarlara değinilmesi gerekmektedir.

## Kaynakça


Aksan, Doğan (1996): *Türkçenin Sözvarlığı*, Ankara, Engin Yayınevi

Aksan, Doğan (1998): *Her Yönüyle Dil*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Beyreli, L., Çetindağ Z. ve Celepoğlu A. (2006). *Yazılı ve sözlü anlatım.*Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Göğüş, Beşir (1983): "Anadili Eğitim Programlarının Niteliği", *Türk Dili Dergisi,* c.XLVII, sy. 379-380, s. 40-48.

Kaptan, S. (1973) Bilimsel Araştırma Teknikleri, Rehber Yayınevi: Ankara

Karakuş, İdris. Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Ögretimi. Ankara: Can Yayınevi,2005.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Korkmaz, Zeynep (2003): *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z.(2003) *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi).* Ankara: TDK Yayınları

MEB (2018) Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6, 7, ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı,Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sever, Sedat (2004): *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Hatice (2006) : "Terimlerin Genel Dile Yansımasına Dair Bazı Gözlemler", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* sy. 20, s. 123-129.

Tanç, Mustafa (2002): "Kültür Alanı Değişimleri ve Dilimiz Üzerindeki Etkileri", *Türk Dili*, sy. 609, s. 521-528.

TDK (1998) Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

TDK (2005a): *Türkçe Sözlük*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
TDK (2005b): *Yazım Kılavuzu*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
TDK, (2011). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. http://www.tdk.gov.tr
Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçki Yayıncılık.
Zülfikar, H. (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 569

**ISBN: 978-605-84052-5-7**

**4. Uluslararası Dil, Kültür ve Edebiyat Sempozyumu**

**17-18 MAYIS 2018**

4. Uluslararası Dil, Kültür ve Edebiyat Sempozyumu 17-18 MAYIS 2018 tarihleri arasında Antalya Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde düzenlenmiştir. Daha ayrıntılı bilgi için: www.englanglit.org

**The 4th International Language, Culture and Literature Symposium**

**MAY 17-18, 2018**

The 4th International Language, Culture and Literature Symposium was held on the days of MAY 17-18, 2018 at Akdeniz University's Faculty of Letters, Department of English Language and Literature, Antalya, Turkey. For more information: www.englanglit.org

**Organizing Committee**
**(Düzenleme Kurulu)**

**Prof. Dr. Arda ARIKAN**, Akdeniz University, **TURKEY (Chair)**
**Dr. Emine ŞENTÜRK**, Akdeniz University, **TURKEY**
**Dr. Orkun KOCABIYIK**, Akdeniz University, **TURKEY**
**Dr. H. Sezgi SARAÇ**, Akdeniz University, **TURKEY**
**Dr. Esin YÜCEL**, Akdeniz University, **TURKEY**
**Burak YİĞİT**, Akdeniz University, **TURKEY**
**M. Galip ZORBA**, Akdeniz University, **TURKEY**
**Alaattin YÜCEL,** Akdeniz University, **TURKEY**

**Scientific Committee**
**(Bilim ve Hakem Kurulu)**

**Bugrahan YALVAÇ**, Texas A&M University, **USA**
**Celeste SIMÕES**, Technical University of Lisbon, **PORTUGAL**
**Dea MUSKHELISHVILI**, Tbilisi State University, **GEORGIA**
**Gökhan Veli KÖKTÜRK**, Akdeniz University, **TURKEY**
**İhsan BULUT,** Akdeniz University, **TURKEY**
**Jeffrey LIEW**, Texas A&M University, **USA**
**Jesús VARELA ZAPATA**, Santiago de Compostela University, **SPAIN**
**Kornelia HAHN**, University of Salzburg, **AUSTRIA**
**Maurita Murphy MARX**, University of Iowa, **USA**
**Mehmet TAKKAÇ**, Atatürk University, **TURKEY**
**Mihai COSOVEANU**, University of Craiova, **ROMANIA**
**Neelakshi C. PREMAWARDHENA**, University of Kelaniya, **SRI LANKA**
**Nurten BİRLİK**, METU, **TURKEY**
**Seda BAYRAKTAR**, Akdeniz University, **TURKEY**
**Serra DURUGÖNÜL**, Mersin University, **TURKEY**
**Shira KOREN**, Bar Ilan University, **ISRAEL**