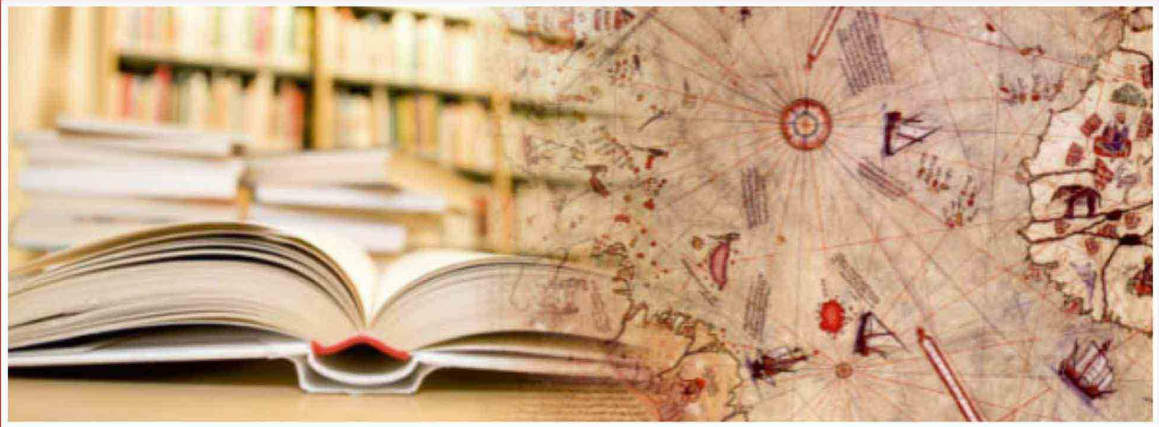


# ዲያሌክቶሎግ

*Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*

Kış / Winter 2019 Issue / Sayı 22



## 10. Yıl

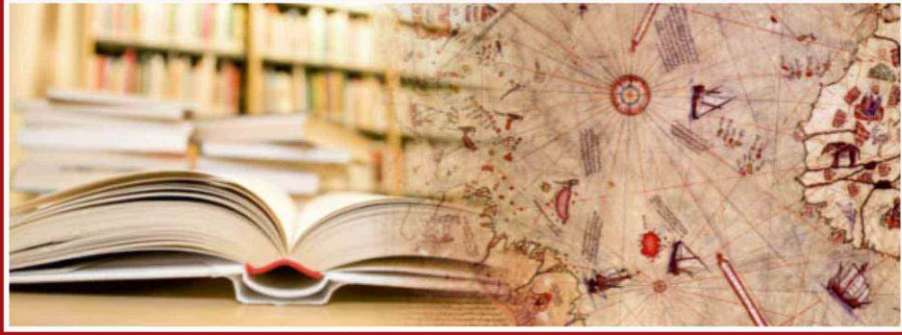
ISSN 2146-4219

ድድረ ገጽ

# ድድረ ገጽ

Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

Kış / Winter 2019 Issue / Sayı 22



## 10. Yıl

Kış / Winter 2019 Issue / Sayı 22

Diyalektolog - Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi  
Journal of National Social Sciences



## **Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi**

*Diyalektolog- Journal of National Social Sciences*

ISSN: 2146 - 4219

KIŞ WINTER 2019 • SAYI ISSUE 22



**Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi**

*Diyalektolog Journal of National Social Sciences*

**ISSN: 2146 - 4219**

**Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi**, sosyal bilimlerin bütün alanlarında ulusal boyutta, hakemli bir dergidir. Dergiye gönderilen makalelerin değerlendirme sürecinde Kör hakemlik sistemi uygulanmaktadır. Kış/Aralık, Bahar/Nisan ve Yaz/Ağustos sayısı olmak üzere yılda üç kez yayımlanır. *Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*'ne gönderilen yazılar, önce yayın kurulunca dergi yazım ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmaları ile tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Yayımlanan yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları **Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi**'ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

#### **DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING**

EBSCHO

GOOGLE SCHOLAR

SOBIAD

ARAŞTIRMAX

ACADEMIC KEYS

SIS (Scientific Indexing Services)

ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)

ICI (International Citation Index)

#### **OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS**

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüş, yorum ve önerilerinizi Editöre gönderiniz.

*Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.*

Doç. Dr. Yasin DOĞAN

diyalektologdergi@gmail.com



## Diyalektolog – Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi

*Journal of National Social Sciences*

KIŞ/ WINTER 2019 • SAYI ISSUE 22

### Editör / Editor

Dr. Yasin DOĞAN

### Editör Yrd / Vice Editor

Dr. Fatma TORUN

### Redaksiyon/ Radaction

Doktorant Arzu YALIN

### Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Yasin DOĞAN  
Dr. Adnan ALTUN  
Dr. Fatma TORUN  
Dr. Dilara KARAKAŞ TABAK  
Dr. CİHAN TABAK  
Dr. Ülker ŞEN  
Dr. Fadime TOSİK DİNÇ  
Dr. Hakan EVİN  
Dr. Gönül ERDEM NAS

### İletişim / Communication

Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi | Eğitim Fakültesi DENİZLİ  
Telefon: 5426050023  
E-posta/email: diyalektologdergi@gmail.com

**Basım Tarihi /Published Time:** Aralık 2019/ December 2019

**ISSN:** 2146-4219

### Hakemler ve Danışma Kurulu

#### Referees and Advisory Board

Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER – Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet AKCATAŞ – Uşak Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet BURAN - Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN - Trakya Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali AKAR - Muğla Üniversitesi  
Prof. Dr. Alimcan İNAYET - Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA- Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Bedri SARICA- Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Bernt BRENDEMOEN - Oslo University  
Prof. Dr. Bilal YÜCEL- Cumhuriyet Üniversitesi  
Prof. Dr. Bilgehan Atırsız GÖKDAĞ - Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Celal DEMİR - Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ - Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Çetin PEKACAR - Nevşehir Üniversitesi  
Prof. Dr. Erdoğan BOZ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN - Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE - Cumhuriyet Üniversitesi  
Prof. Dr. H. İbrahim USTA - Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ – Kültür Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN - Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice ŞİRİN USER - Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA - Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN - Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Hacı Bayramı Veli Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ - Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet AÇA- Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Mukim SAĞIR - Erzincan Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH - Erciyes Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa ÖNER - Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU - Muğla Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN - Muğla Üniversitesi  
Prof. Dr. Nadir İLHAN – Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurettin DEMİR - Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Orhan DOĞAN – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman MERT - Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Osman YILDIZ - Süleyman Demirel Üniversitesi  
Prof. Dr. Recep TOPARLI - Cumhuriyet Üniversitesi  
Prof. Dr. Saadettin ÖZÇELİK - Dicle Üniversitesi  
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN - Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Turgut TOK - Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ- Uşak Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet KAVUKÇU- Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ -Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Muammer ZERENLER- Selçuk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ramilya YARULLİNA YILDIRIM- İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Sevil SAYGI- Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Süleyman İNAN- Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Erkan DİNÇ –Uşak Üniversitesi  
Prof. Dr. Engin ÖNER- Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ-Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Doç. Dr. Özcan BAYRAK – Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Kamile GÜLÜM – Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Serdar YAVUZ – Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Figen GÜNER DİLEK - Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Galip GÜNER - Erciyes Üniversitesi  
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK - Mustafa Kemal Üniversitesi  
Doç. Dr. Nergis BİRAY - Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Talip YILDIRIM – Uşak Üniversitesi  
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ-Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat ÇELİK- Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN- Selçuk Üniversitesi  
Doç. Dr. Aykut EDİYOR- Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Bayram ÖZER- Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatih ÖZEK- Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi  
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK- Gaziantep Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim İŞİTAN- Karabük Üniversitesi  
Doç. Dr. İlkin GULİYEV- Kafkas Üniversitesi  
Doç. Dr. Nazmi ÖZEROL- İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Osman MERT- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI- Kastamonu Üniversitesi  
Doç. Dr. Sueda ÖZBENT -Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Şaban KABASAKAL- Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Doç. Dr. Uğur ABAKAY- Gaziantep Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeki COŞKUNER- Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Bülent Cercis TANRITANIR- Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Doç. Dr. Mesut GÜN- Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK-Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU- Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Surur ÇELEPİ- Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Fatma TORUN- Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Cahit BAŞDAŞ - Muğla Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem AYAN - Muğla Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gülsine UZUN - Muğla Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi H. Kahraman MUTLU - Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖZŞAHİN – Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Önder SEZER - Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Özgür AY - Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selcen ÇİFÇİ - Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selma GÜLSEVİN – Dokuz Eylül Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DİNÇ- Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Bahar AŞCI-Karabük Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih MURATHAN- Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet UĞURLU- Fırat Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA- Gaziantep Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gönül ERDEM NAS- Bartın Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Talat DİNAR-Süleyman Demirel Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih AYDEMİR- Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Cemil GÜLSEREN- Kültür Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN- Fırat Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Bekir KAYABAŞI- Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Celal ASLAN- Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Çulpan ÇETİN -Kafkas Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN- Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Meltem ERDEM UÇAR - Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Genç Osman İLHAN -Yıldız Teknik Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hacer GÜLŞEN- İstanbul Kültür Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZER-Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi İlker DERE- Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nurcan SÜKLÜM- Hitit Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Özlem DEMİR- Gazi Osman Paşa Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ercan UYANIK- Dokuz Eylül Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Binnur ERDAĞI DOĞUER -Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Metin TÜRKTAŞ- Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Rengim SİNE- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GENÇER BALOĞLU- Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gonca YAYAN- Gazi Üniversitesi  
Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN- Adıyaman Üniversitesi

**BU SAYININ (22. SAYI) HAKEMLERİ**  
**THE REFEREES OF THIS ISSUE**  
**(22nd ISSUE)**

Prof. Dr. Derya YAYLI- Pamukkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ- İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Serdar YAVUZ- Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. İlhan UÇAR-Sakarya Üniversitesi  
Doç. Dr. Osman MERT- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Fahrettin GEÇEN- İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Celal BÜYÜK- Atatürk Üniversitesi  
Doç. Dr. Serdar BULUT- Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ-Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Osman MUTLUEL- Pamukkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Mesut GÜN- Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi  
Doç. Dr. Refik TURAN- Aksaray Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Can ŞEN- Bartın Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Neval AKÇA BERK- Çukurova Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet TATAR- Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Betül ÖZCAN DOST- On Dokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Cihan TABAK- Harran Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gülten YILDIRIM- Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Zülbiye SEVGİLİ POLAT- Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Osman ARICAN- Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Celal ASLAN- Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ozan BALDAN- Harran Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gonca YAYAN- Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi İsmail GÜRLER- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selcen ÇİFTÇİ –Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Alper Bilgehan YARDIMCI- Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Mahmut GÜRİSOY- Fırat Üniversitesi

## EDİTÖRDEN...

### Kıymetli Bilim İnsanları ve Değerli Okuyucular,

Akademik dergiler, ülkemizde ve dünyada bilgiyi her tarafa ulaştıran önemli kanallardır. Bilgi ne kadar değerli olursa olsun, muhataplarına ulaşmadığı sürece herhangi bir değer ihtiva etmez. Nasıl ki okul, bilgi, bilim insanı vb. unsurlar bilim zincirinin birer parçasıysa, ortaya konan bilgileri dünyanın dört bir yanına ulaştıran akademik dergiler de bu zincirin en az onlar kadar önemli bir parçasıdır. Diyalektolog dergisi bu konuda üzerine düşeni başarıyla yerine getirmektedir. **10. Yılında 22. sayıda** sizlerin karşısına **13** adet makale ile çıkmış bulunmaktayız. Bu yayınlar, ilgili hakem sürecinden sonra dergideki yerlerini almıştır. Bu sayı dolayısıyla, bize çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize bir kez daha emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Dergimizin bir sonraki sayısı Nisan 2020 ayında yayımlanacaktır. Her zaman olduğu gibi bu sayımıza da sosyal bilimler alanına emek veren bütün araştırmacıların katkısını bekliyoruz.

**Doç. Dr. Yasin DOĞAN**

**Aralık- 2019**



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	<u>Sayfa/</u> <u>Page</u>
Ahmet EVİS- Nafi Miskioğlu'nun <i>Yeni Mecmua</i> Dergisinde Yayımlanan Şiirlerinin Tematik Bağlamda Değerlendirilmesi / A Thematic Evaluation Of Nafi Miskioğlu's Poems Published In Yeni Mecmua	1-16
Fatih KAYA- Hezarfen Hüseyin Efendi'nin Lisanü'l-Etubbâ Adlı Eserindeki Türkçe Organ İsimleri/Turkish Organ Names in Hezarfen Huseyin Efendi's Workshop of Lisanü'l-Etubbâ	17-33
Muzaffer Pınar BABANOĞLU –Reyhan AĞÇAM- The Use of Turkish Case Markers by Adult Learners of Turkish As A Second Language / Türkçe İsmi Hallerinin Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler Tarafından Kullanımı	35-44
Aysel BAYTOK- <b>Başlangıçtan Günümüze Kırgızistan'da Dil Ve Eğitim Politikaları</b> /The History Of Language And Education Policiesin Kyrgyzstan	45-82
Deniz TONGA- <b>2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı: Benzerlikler ve Farklılıklar</b> / 2005 and 2017 Social Studies Curricula: Similarities and Differences	83-100
Serdal YERLİ- <b>Anasanat Atölye Resim Eğitiminde, Portrede Anlam Katmanı</b> / Meaning Layer in Portrait in Major Studio Education	101-107
Adem AKALIN- <b>A Descriptive Study Upon The Culture Specific Items Within The Perspective Of Newmark's Translation Procedures</b>	109-139
Muhammet Fatih ALKAYIŞ- <b>Adıyaman Ağzı Söz Varlığına İlaveler: Atasözleri Ve Deyimler</b> /Additions to Adıyaman Dialect: Proverbs and Idioms	141-149
Pınar TÜRKMEN BİRLİK- <b>John Rawls'un "Adalet" Anlayışının "Söylemsellik" Açısından Bir Değerlendirilmesi</b> / Evaluation Of John Rawls' Understanding Of "Justice" In Terms Of "Discursivity"	151-165

Görkem Utku ALPARSLAN- <b>Kavramsal Sanat Yapıtlarında Anlam: Kosuth Ve Beuys Örneği</b> /Meaning In Conceptual Art: Case of Kosuth and Beuys	167-176
Ayşe İrem KARABAĞ- <b>German-Turkish Rap In The Context Of Transculturalty</b> / Transkültürelilik Bağlamında Alman-Türk Rap Müziği	177-193
Aysel TAN- <b>Tanrı'nın Varlığına Kanıt Olarak İleri Sürülen Dinî Tecrübe Delilinde Mistik Tecrübelerin Yeri</b> /The Place Of Mystical Experiences in The Argument of Religious Experience As An Evidence For The Existence of God	195-210
Sibel OĞUZ HACAT- Fatıma Betül DEMİR- <b>Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi</b> /Evaluation of The Social Studies Course Curriculum in Terms of Sustainable Development Education	211-225

## NAFİ MİSKİOĞLU'NUN *YENİ MECMUA* DERGİSİNDE YAYIMLANAN ŞİİRLERİNİN TEMATİK BAĞLAMDA DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

Ahmet EVİS<sup>2</sup>

### Özet

Nafi Miskioğlu (1886–1947) şair, yazar, eğitimci ve dava adamı kimlikleriyle yaşadığı dönem ve muhitin önemli isimlerinden biri olmuştur. Özellikle Antakya'nın kurtuluş evresinde fikrî bağlamda sürdürdüğü mücadeleyle bölgedeki Türk kültür ve kimliğinin devamlılığını sağlamada önemli işlere imza atmıştır. Dernek faaliyetleri, öğretmenlik ve mecmualarda kaleme aldığı eserleriyle Antakya'nın siyasi, kültürel ve askerî bağımsızlığının sağlanmasında millî bir tavır takınmıştır. Edebî bağlamdadaha çok şair kimliğiyle öne çıkan Nafi Miskioğlu, klasik Türk edebiyatının estetik zevkiyle yaşadığı dönemin yenilikçi eğilimlerini sentezleyerek özgünlüğü yakalamıştır. Eserlerinde genel olarak millî-manevi konu ve temalara yönelmiş olsa da yaşadığı muhitin sosyal durumunu da eserlerine taşımayı ihmal etmemiştir. Bu çalışma, şiirlerindeki tematik unsurlara odaklanarak Nafi Miskioğlu'nun millî, manevi ve sosyal meseleleri önceleyen tavrını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Nafi Miskioğlu, Yeni Mecmua, şiir, tema

### A THEMATIC EVALUATION OF NAFİ MİSKİOĞLU'S POEMS PUBLISHED IN *YENİ MECMUA*

### Abstract

Nafi Miskioğlu (1886-1947) has been one of the important names of the period and neighborhood in which he lived with his poet, writer, educator and a-man-with-a-cause identities. Especially in the liberation phase of Antakya, Nafi, with his intellectual struggle, has accomplished important works in the continuation of the Turkish culture and identity in the region. He has taken a national stance in the provision of political, cultural and military independence of Antakya with the activities of the association, the works written in the teaching and the journals. Nafi Miskioğlu, who stands out with his poet identity in literary context, has captured the originality by synthesizing the innovative tendencies of the period when he lived with the aesthetic pleasure of classical Turkish literature. Although he generally focused on national-spiritual themes and themes in his works, he did not neglect to carry the social situation of the neighborhood he lived in to his works. Engaging in the thematic elements of his poems, in this paper we aim to reveal that how Nafi Miskioğlu precedes the national, spiritual and social issues in his works.

**Keywords:** Nafi Miskioğlu, *Yeni Mecmua*, poem, theme

<sup>1</sup>Bu çalışma 12-14 Nisan 2019 tarihinde Hatay'da düzenlenen 5. Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresinde "Nafi Miskioğlu'nun Şiirlerine Tematik Bir Bakış" başlığıyla sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: ahmeteviss@gmail.com

## Giriş

Bu çalışma, Nafi Miskioğlu'nun şiirlerindeki tematik kullanımlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Öncelikle şairin hayatı ve edebî şahsiyetine dair bilgiler verilmiş, ardından ulaşılabilen şiirleri üzerinden değerlendirmelere gidilmiştir. Şairin eserlerinin tespitinde *Yeni Mecmua* dergisinin tüm sayıları taranmış ve ulaşılan eserler Latin harflerine aktararak incelenmiştir.

Bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan temel nokta, döneminin önemli şahsiyetlerinden olan Nafi Miskioğlu üzerine herhangi bir akademik çalışmanın olmayışıdır. Yapılan bu incelemeyle genelde şairin tanıtımı ve şiirlerinin temel atmosferini açıklamak; özelde ise eserlerdeki tematik kullanımları tespit etmek amaçlanmıştır. İncelemede tematik unsurlara öncelik verilmesinin temel nedeni ise şairin neredeyse tüm eserlerinde söz konusu temaların belirgin olarak kendini göstermiş ya da hissettirmiş olmasıdır.

Ulaşılabilen şiir sayısının az olması, aruz vezninde ciddi hataların yer alması ve *Yeni Mecmua* dergisinin basım hatalarından kaynaklı yazım yanlışlarının mevcudiyeti, çalışma esnasında karşımıza çıkan belli başlı sınırlılıklar olmuştur.

### 1. Hayatı ve Edebî Kişiliği

Nafi Miskioğlu, 21 Eylül 1886 tarihinde Antakya'da dünyaya gelir. 2 Temmuz 1947'de aynı şehirde hayata gözlerini kapar. Dönemin önde gelen müderrislerinden Ahmet Efendi'nin beş çocuğunun dördüncüsüdür. Dedesi Miskizade Mehmet Ağa'nın isteği ve babası Ahmet Efendi'nin onayı ile adı, "Mehmet Nefi" olarak belirlense de nüfusa Nafi olarak işlenir. 1941 yılında Miski soyadını kendi isteğiyle Miskioğlu olarak değiştirir.

Aslen Amasyalı olan Miski ailesi Antakya'ya yerleştikten sonra misk sabunu ticaretiyle uğraşmışlar ve soyadlarını da ürettikleri bu sabundan almışlardır. Dedesi Miskizade Mehmet Efendi; ilme meraklı, aydın kimliğiyle bilinen, Antakya'nın tanınmış tüccarlarından. Babası Ahmet Efendi ise dönemin hafız-ı Kuran vefafız-ı hadis olarak bilinen önemli şahsiyetlerindendir. Henüz dört yaşında babasını kaybetmesinin ardından Nafi'nin eğitimi ve yetiştirilmesini dedesi üstlenir. Dedesi, Nafi'nin de babası gibi iyi bir eğitimci olmasını hedefler. On bir yaşında iken dedesinin vefatıyla, vasiyet üzerine Nafi'nin yetiştirilmesi sorumluluğunu amcası İzzet Ağa üstlenir (Tekin 1991: 5-6).

Hayatının tamamını Hatay'da geçiren Nafi Miskioğlu, iki evlilik gerçekleştirir. İlk eşi Firuz Hanım'la izdivacından Azize ve Orhan; ikinci eşi Makbule Hanım'dan ise Perihan ve Ahmet adlı çocukları dünyaya gelir (Tekin 1991: 12).

Nafi Bey'in tahsil hayatı, Antakya'daki Zincirli medresede başlar. Arapça eğitimi ve fıkıh üzerine aldığı derslerle dinî açıdan birikim sahibi olan Miskioğlu, babasından kalan kütüphanedeki edebî eserler aracılığıyla Osmanlı Türkçesinin inceliklerine ve Divan şiirine merak salar. Nâbi, Fuzuli gibi şairlerin eserlerinden hareketle Farsça öğrenme ihtiyacı duyar ve

şahsi çabalarıyla Farsça öğrenir. Klasik şiir zevkini ve aruz veznini kavrayıp daha sonra yazacağı kimi şiirlerinde uygular.

Miskioğlu, 19 yaşına geldiğinde çevresinde şair olarak tanınmaktadır. 1908 yılında Meşrutiyet'in ilanı ile siyasete ilgi duyan şair, İstanbul gazetelerini, Namık Kemal ve Ziya Paşa'nın münferit yazılarını okumaya başlar. Antakya'da İttihat ve Terakki Cemiyeti şubesi açılınca buraya üye olur ve önce heyet-i merkeziye kâtipliğine alınır, ardından kulüp idare heyeti kâtibisi olur (Tekin 1991: 7-9). 1940'tan sonra Tahrir komisyonunda başkanlık, uzun süre CHP merkez ilçe başkanlığı ve Encümen üyeliği yapar. Meslek hayatında ise iki yıl İttihat ve Terakki Cemiyeti Antakya Şubesi kâtipliği, üç yıl Antakya Ortodoks İdadisi Türkçe öğretmenliği, daha sonra belediye kâtipliği ve İaşe Ambar Memurluğu görevlerinde bulunur (<http://www.hatay.gov.tr/onemli-sahsiyetler>).

Antakya'daki Arap ve Fransız temelli başkaldırıların artmasıyla Miskizadeler, devletçi bir tavır takınmışlar ve mücadelenin Kuva-yı Milliye anlayışıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini savunanlar arasında yer almışlardır (Çapa, 2018: 23). Nafi Miskioğlu, Antakya'nın kurtuluşu sürecinde herhangi bir silahlı muharebeye aktif olarak katılmasa da fikri mücadelenin öncülerinden biri olarak propagandada etkin rol alır. Askerlik görevini ise bedel ödeyerek yerine getirir.

Arap nüfusunun mevcudiyeti ve dış güçlerin kışkırtmalarıyla Antakya'daki Arap propagandası artar. Nihayetinde Ekim 1918'de Arap hükümeti ilanı, Mondros Mütarekesi gereği Türk askerinin sancaktan çekilmesi ve sonraları Fransızların Antakya'yı işgali ile Türk nüfusuna yönelik baskıcı bir atmosfer oluşur. Nafi Bey düşünce, söylem ve eserleriyle bölgede Türkçülüğün önemli savunucularından biri olur. Ankara İtilafnâmesi'nin imzalandığı 20.10.1921 tarihine kadar güttüğü politika nedeniyle gözaltına alınır, iki defa hapse girer. Cumhuriyet'in ilanı sonrasında ve çıkartılan her yeni kanunda Türkiye tarafında saf tutar. Şapka Kanunu'nun ilanının (1925) ardından, tepkilere rağmen Hatay'da ilk kez şapka takanlardan biri olur.

Türk kültürünün yaşatılması için gerçekleştirilen birçok faaliyette aktif rol alarak Hatay'ın anavatana katılma sürecinde önemli hizmetlerde bulunur. Özellikle 1936-1939 yılları arasında Hatay'ın diğer aydınlarıyla kurtuluşa giden yolda yaptıklarıyla “mücadelenin propaganda şefi” olarak anılır.

Eserleri bağlamında edebî kişiliğine bakılacak olursa, Nafi Miskioğlu'nun, henüz gençlik yıllarında tanıştığı Divan edebiyatı geleneğine bağlı kalarak şiirlerini kaleme aldığı görülür. Şiir zevkinin oluşumunda klasik Türk edebiyatının önemli isimlerinden Nâbi ve Fuzuli'den etkilense de sonraları içinde yaşadığı bölgenin kültürel ve siyasi çalkantılarını eserlerine konu etmesiyle özgünlüğü yakalayarak kendi üslubunu oluşturur. İlk şiirlerinde Nâbi, Cenab Nâbi mahlasını kullanan Nafi Bey, sonraları çoğunlukla “Nâbi-i Zaman” mahlasını tercih eder.

Genel olarak aruz vezninin tercihi, beyit kullanımları, sanatlı söyleyişleriyle klasik Türk şiirine uygun eserler veren Miskioğlu, şiirlerindeki muhtevayla özgünlüğü yakalar. Dava adamı olması hasebiyle şiirlerindeki muhtevanın yer yer sosyal, siyasi unsurlara kaydığı görülür. Bu yönüyle politize olan şiir anlayışı, estetik unsurlardan tamamiyle kopuk değildir. Zira Miskioğlu,

memleketteki edebiyat anlayışlarını yakından takip eder, mümkün merteye bunları eserlerine taşımaya çalışır.

*Yeni Mecmua*'nın 20.sayısında Zübeyir imzasıyla çıkan "Nafi Efendi" başlıklı yazıda Miskioğlu'nun şiir anlayışı; dil, üslup, içerik ve düşünce dünyası bağlamında değerlendirilir. Zübeyir'e göre Nefi'nin ahenk ve kuvvetli kasideleri ile Fuzuli'nin ince, lirik, dertli şiirleri onun edebî istidalarımayakın durmaktadır. Bunun yanında şair, Tanzimat edebiyatından düşünmek, görmek, hissetmek melekelerini almıştır. Ayrıca Servet-i Fünun edebiyatına da ilgi gösterip bu tarzda eserler yazmaya çalışan Nafi Bey'in, memleketteki edebî gelişimi incelediğine ve bilgi kazandıktan sonra şiire başladığına vurgu yapar (1929: 13-14).

Şükrü Balcı, *Atayol Gazetesi*'nde yayımladığı bir yazısında<sup>3</sup> Nafi Miskioğlu'nun şiir dünyasına nüfuz edebilmek için eserlerini bütünlüklü olarak ele almak gerektiğini belirtir. Balcı'ya göre Miskioğlu'nun mizahi şiirlerinde kuvvetli bir görüş ve söyleyiş hâkimdir. Fakat bunların tam tadına varabilmek için Nafi Bey'in yaşadığı dönemi dikkate almak lazımdır. Yazar, dönemin hadiselerine yönelik görüş ve söyleyişindeki kudret hakkında fikir edinebilmek için, şiirlerinin izahlı olarak gözden geçirilmesi gerekli olduğunu belirtir (Balcı, 1947).

Eşref Türkmen ise Miskioğlu'nun şiir dünyasını eski ve yeni edebiyat anlayışları bağlamında değerlendirir: Nafi evvelâ Divan Edebiyatı üstatlarına nazireler yaparak ve beğendiği eski şiirleri terbi ve tahmis ederek Antakya muhitindeki edebî hayata dâhil oldu. Fakat şiirinin karakteristik yönü, muhitindeki simaları Divan Edebiyatı şiirleriyle tasvir ve karikatürize etmesidir. Bu bağlamda çok geçmeden akranları arasında hususî ve mümtaz bir mevki tuttu. Meşrutiyetten sonra Fazıl Ahmet (Divançe-i Fazıl) ile Türk edebiyatına yeni bir saha açmıştı (1937: 157).

Nafi Bey, bölgede cereyan eden önemli hadiseler ve siyasi konulara dair şiirler de yazar. Türkçü ve Türkiye yanlısı politik anlayışı doğrultusunda eserlerinde hicivli ve milli hususlara yer verir. Miskioğlu, şiirlerinde sıkça rastlanan mizah ve hiciv unsurlarını çok geniş bir yelpazede kullanır. Muhtelif şiirlerinde Antakya'daki milli mücadeleden sapanları ve gündelik hayat içerisinde karşılaştığı kimi şahısları yer yer karikatürize ederek eleştirir. Şöyle ki lise muallimlerinin talebeleri imtihanlarla zorlamasına yönelik nüktedan söylemlerin yer aldığı eserlerinden, Arap ve Fransız politikalarını savunanları hicvettiği şiirlerine kadar geniş bir kitleyi şiirlerine taşır. "Ramazan Kasidesi" ve "Bayramlık Müseddes" gibi şiirleriyle dinî ve milli bağlamda önemli günleri konu alan şiirler de kaleme alır.

Şiirleri dışında özellikle bölgedeki Arap ve Fransız kültürü karşısında Türk kültürünü tanıtan, yayan ve elbette muhafaza etme amacı taşıyan metinler yazar. "Hatay'da Düğünler" başlıklı yazısı bu hassasiyeti öne çıkarır. Yazıda, Türk gelenek ve görenekleri, düğün âdetleri bağlamında en az iki yüz yıl önceki Antakya anlatılır.

Nafi Miskioğlu'nun ulaşılabilmiş eserleri 1928-1944 yılları arasında yazılmıştır. Söz konusu eserlerin çoğu 1928-1929 yıllarında *Yeni Mecmua*<sup>4</sup> dergisinde "Tarz-ı Kadim" ve "Bi-Tarz-ı

<sup>3</sup> Yazı adı ve sayfa numarası, gazetede deformasyon nedeniyle okunaklı değildir.

<sup>4</sup>*Yeni Mecmua* dergisi, 1928-1930 yılları arasında toplam 48 sayı olarak çıkmıştır. Pek çok konuda araştırma, inceleme, tartışma, deneme, eleştiri, hikâye, öykü, felsefe, fikir, spor, tiyatro oyunları, şiir,

Kadim” başlığı altında yayımlanır. *Yeni Mecmua* dergisinin tüm sayılarının taranmasının ardından tespit edilen şiirlerinden “Kaside-i Ramazâniye” ve “Bayramlık Manzume” 1929 yılında; geri kalan “Bayramlık Müseddes”, “Şarkı”, “Muhammes Mersiye”, “Tehniyetnâme”, “Taziyetnâme”, “Bekleriz”, “Annemin Mezarında”, “Meyhanenâme”, “Sakinâme” adlı eserleri ise 1928 yılında derginin farklı sayılarında kaleme alınır. Şiirleri hâricinde dergide nesir türünde iki esere daha rastlanır. Bunlardan ilki “Kaside-i Feride Der Tebrik-i Matbaa-i Cedide” adıyla derginin 15 Mayıs 1928 tarihli ilk sayısında yayımlanır. “Beytülma’da Bir Cevlan” ismiyle seyahatnâme türünde kaleme alınan eser, 1928 yılında derginin 10 ve 11. sayılarında iki kısım hâlinde yayımlanır. 1944 yılında *Halk Evi* dergisinin 1, 2, 3, 5, 7 ve 9. sayılarında toplamda 15 sayfa olarak bölüm bölüm yayımlanan “Hatay Dügünleri” yazısı, Miskioğlu’nun ulaşılabilen nesir türündeki diğer eseridir.

Belirtilen eserleri dışında Nafi Miskioğlu’nun bazı kaynaklarda<sup>5</sup> zikredilen fakat tam künyesi verilmeyen diğer eserleri ise şunlardır:

*Divançe-i Nâbi-i Zaman*, “Bir Gazel”, “Tahmis”, “Kaside der Vasfi Selamet Belde”, “Asmalı Bahçe Şarkısı”, “Türk Bayrağına Bir Muhammes”, “Bayrama Hediye”, “İçelim”, “Bir Murabba”, “Tesdis”, “Bir Cevap”, “Hatay’ın İstiklâli Münasebetiyle Ulu Önder’e Teşekkür”, “Kudumiye”, “Hatay’a Kurtuluş Manzumesi”, “Kaside-i Kadayıf Der Vasfi Taksimli Tel Kadayıf” (Tekin 1991: 37-41).

## 2. Şiirlerinde Yer Alan Tematik Kullanımlar

Nafi Miskioğlu şiir dünyası dil, üslup ve şekil bakımından Divan edebiyatı geleneğinden izler taşısa da muhteva ve tema bakımından farklı bir kimlik arz eder. Tanzimat döneminin siyasi ve sosyal konuları önceleyen tavrını Miskioğlu’nun şiirlerinde görmek mümkündür. Şiirlerinde belirgin temalara bakıldığında yaşama sevinci, özlem, manevi değerlere duyulan sevgi, saygı ve milliyetçi tavır öne çıkar. Bunların yanında gündelik mevzularında şiirlerinde yer aldığı dikkatten kaçmaz.

### 2.1. Madde ve Mananın Kucaklanması: Yaşama Sevinci

Nafi Miskioğlu’nun şiirlerinde yer alan en belirgin tema yaşama sevincidir. Söz konusu mutluluk, genellikle gündelik olaylarıyla ilişkili olarak ortaya çıkar. Bayramlar, dost meclisinde yapılan sohbetler üzerine yazdıkları ve doğrudan bir şahsiyete atfettiği şiirlerinde yaşama sevincine dair söylemlere sıkça rastlanır. Belirtilen söylemler, kişilere duyulan sevgiden dinî bayramların getirdiği maneviyata uzanan geniş bir yelpazeyle işlenir.

Dörtlüklerden oluşan ve fâilâtün/fâilâtün/fâilâtün/fâilün kalıbıyla yazılmış olan “Bayramlık Manzume”<sup>6</sup> şiirinde bayram ve baharın gelişiyiyle şairin mutluluğu açıkça hissedilir:

---

bulmaca ve ayrıca çevirilere de geniş yer verilmiş, bu yönü ile Hatay düşün dünyasını etrafında toparlayan önemli bir kültür okulu olmuştur. Ayrıca mecmua her haftanın sosyo-kültürel olayları hakkında da bilgiler vermiştir (Duman, 2016: 207). Mecmuanın çıkış amacı arasında; Hatay/Sancak’da Türklük davası ve Türklerin hakları, Türk kültürü (dil, tarih) gibi konuların varlığı ve geliştirilmesi bulunmaktaydı (Duman, 2019: 57).

<sup>5</sup> Belirtilen kaynaklar; Mehmet Tekin’in *Hatay’ın Son Aruz Şairi Nafi Miskioğlu*(1991) eseri ve A. Faik Türkmen’in *Mufassal Hatay Tarihi Hatay Şairleri*(1937) C. III, s.157-161 arasındaki “Miskioğlu Bay Nâfi” maddesidir.

*“Şehr-i Antâkiyye’dir bu şehrin adı Şâm değil*

*Kalk sabâh oldu efendi ortalık akşam değil*

*Savmının i’lâmını gördük çürüktür tâm değil*

*Bâde-i nûr-ı şafaktır içtiğim boş câm değil”.*

Şiirin ilk dizesinde “şehir-i Antâkiyye’dir bu şehrin adı Şâm değil” ifadesi şafak, nur, aydınlık, sevmek gibi söylemlerle desteklenir. Böylelikle şair bir yerde, mutluluğunu içinde yaşadığı memlekete bağlar. Şiirdeki olumlu pekiştirme yapan söylemler ancak Türk vilayeti olan Antakya’da anlamlıdır. Bu bağlamda şairin milliyetçi bir tavır takındığı anlaşılır.

Şiirde dikkat çeken unsurlardan biri de tabiattır. Tabiata ait öğeler kişide olumlu etkiler yaratır, bunlar kişinin davranışlarında da yansımaları bulur. Nitekim baharın gelişi de yaşama sevincinin bir diğer göstergesi olarak öne çıkar:

*“Müjde-i eyyâm ile esdi nesîm-i nev-bahâr*

*Gülşen-i vuslatda tutdu ehl-i diller bir kenâr*

*Bûseler va’d eyliyor kand-i lebinden her nigâr*

*Kim demişdir böyle bir gün ‘âşuka bayram değil”*

Şair, ilgili dörtlükte bahar-âşk-âşık ilişkisinden hareketle içinde bulunduğu mutluluğa dikkat çekmektedir. Şiirin devamında ise mübarek aylardan şaban ve ramazana değinilir. Her iki ayın manevi boyutuyla belli bir zümreyi zevk ve sefaya iten dünyevi eğlencelerden mahrum bıraktığı ifade edilir. Bu düzlemde tematik bir kullanım olarak yaşama sevinci, nefis mücadelesi gereği bir süreliğine de olsa geciktirilir.

*“Bir zamân düşdük belâ-yı berf ile şa’bânına*

*Şehr-i savmın olmadı pâyân dahi bârânına*

*Nev hilâl doğdu nihâyet kıydı anın cânına*

*Zümre-i rindân bihamdi’llâh bugün nâ-kâm değil”*

Gün doğumu, deniz, aydınlık gibi tabiat unsurları şiirin son dörtlüğünde de öne çıkarılarak işlenir. Şair, yeni günün doğumunu mutlulukla karşılarken hissettiği manevi tatmini şu şekilde ifade eder:

*“Akdı mînâ-yı semâda nâb-ı mağfiret*

*Coşdu sahbâlar gibi mevc-i safâ-yı mes’adet*

*Nûra gark oldu ser-a-ser şeş cihân-ı ma’rifet*

*Bâde-i nûr-ı şafaktır içtiğim boş câm değil”*

Nur, şafak, bade-i nur, mina-yı sema, saadet gibi söylemler şairin doğan yeni günü sevinçle karşıladığını ve bayramın verdiği manevi huzuru vurguladığını gösterir. Bu kullanımlar, yaşama

---

<sup>6</sup>Yeni Mecmua (1929), “Bayramlık Manzume”, (9): 12-13.



dört elle sarılmanın nedenleri olarak sergilenerek okur üzerinde yaşama karşı yapıcı etkilerin belirmesini sağlar

Yirmi sekiz beyitlik “Kaside-i Ramazaniye”<sup>7</sup> şiirinde şair, ramazan ayının gelişi ve bunun toplumda yarattığı heyecan ve mutluluğu betimler. Fâilâtün/fâilâtün/fâilâtün/fâilün vezniyle yazılan şiirin “*Habbezâ kevkebe-i kevkebe-i sultân ramazân/ Habbezâ debdebe-i mevkib-i sultân ramazân*” şeklindeki ilk beytinde ramazanın gelişi padişah alayının gösterişli geçiş törenine benzetilerek mübarek ayın görkemi vurgulanır.

Şair, ramazanın faziletini geniş bir yelpaze içinde ve daha çok ilmî, fikrî ve manevî bağlamda ele alır. Şiirde mübarek ayın gelişiyle halkta manevi bir huzur ve aydınlanma yaşandığı şu beyitlerde ifade edilir:

“*Habbezâ hazret-i monlâ-yı server-i zîşan*

*Ki ider dûzah-ı vaazı ile halkı lerzân*”

“*Bundadır ‘akl ile Sokratı geçen ‘âlimler*

*Mantık-ı felsefesin dinleyen olur hayran*”.

Şaire göre ramazanın mantığının idrakiyle cehennemden kurtuluşa kapılar aralanır ve her kim dinlerse bu felsefeye hayran kalmaktadır. Ayrıca “*Bundadır fenn-i fesâhat edebiyât tamâm/ Bunda Tilmîz-i sebak-hân gibi Nâbî-i Zamân*” beyitiyle ilim ve edebiyatın ramazan mantığıyla açıkça kavranabileceğini belirtir.

Şiirde ramazanla birlikte halkın bir araya geldiğine, bütünleştiğine dikkat çekilir. Şaire göre teravîh namazları ve iftar sofralarındaki beraberlik herkeste bir yaşama sevinci ortaya çıkarır:

“*Habbezâ câmi’-i sultân-ı Habîbü’n-Neccâr*

*Akşamüstü birikir bunda bütün pîr u civân*

*Habbezâ zâhid-i şîr-savlet-i çiğ köfte-perest*

*Bir kazan dolmayı bir cümlede eyler talan*

*Habbezâ medresedir medrese-i vâlâsı*

*Kurulur her gice sahnında anın me’busân*

*Bundadır feyz-i kavânîn-i muhabbet, sohbet*

*Başka bir tarz-ı celîl laklakiyatında ‘ayân*

*Bundadır sâ’ati mazbût efendiler hep*

<sup>7</sup>*Yeni Mecmua* (1929), “Kaside-i Ramazâniye”, (21): 13.

*Ki olurlar buradan evlere vaktinde revân*

*Kılınan bunda teravih olur ancak makbul*

*Cennet-i adene olur her kılan âdem mihman”*

Beyitlerde ramazan sofralarının, cemaatle kılınan teravih namazlarının, dost meclislerindeki sohbetlerin genç-yaşlı demeden herkesi bir araya getirdiğine değinilir. Mübarek vakitler sayesinde beliren beraberlik durumu, insanlarda manevi bir huzur yarattığı gibi kazandırdığı aidiyet duygusuyla herkesi mutlu kılmaktadır.

Oruç tutmanın irfanı ve mutluluğuyla insanların kendinden geçtiğine vurgu yapan şair, içinde bulunduğu anın tarif edilemeyecek kadar güzel olduğunu dile getirir: “*Bundadır lezzeti zevkin alanlar orucun/ İmrenir tarz-ı hırâmânına mestân-ı zemân*”, “*Bu kasidemle ne mümkün anı etmek tavsîf/ Kilk-i nazmum ile tasvirine yokdur imkân*”. Her iki beyitte ramazanın coşkuyla karşılandığı ve kişiye açıklanamayacak ölçüde saadet verdiği hissetirilir.

Şiirin ilerleyen beyitlerinde şairin Ramazan ayının gereklerine yönelik hatırlatmalar yaptığı da görülür:

*“Ramazân hürmetine çıktı bu nazm-ı güherim*

*Fukarâ-yı ramazâna bunu etdi mihsân”*

*“Genc-i eş’âr-ı zekâtın komadı boynunda*

*Ödedi borcunu divânçe-i pâk-ı hezeyân”*

Gösterilen beyitler ve genel atmosferden hareketle yoksul halkın ramazanın gelmesiyle ortaya çıkan paylaşımcı ruhtan mutlu olacağı da anlaşılmaktadır.

“Kaside-i Ramazaniye”şiirinde ramazanın gelişle kişilerin ve toplumun yaşama sevinci ile birbirine kenetlendiği, çok renkli toplumsal tablolar üzerinden tasvir edilir. Ayrıca şiir üzerinde orucun fazileti, teravihin önemi, yoksullara yardım, dinî sohbetlerin önemine dair söylemlere dikkat çekilerek mübarek ayın gereklerine yönelik hatırlatmalar yapıldığı anlaşılır. Bu yönüyle şairin bir öğretmen edasıyla kalem oynattığı da söylenebilir.

Şairin “Bayramlık Müseddes”<sup>8</sup> eserinde bayramla gelen mutluluk coşkulu şekilde ifade edilir. Mefâilün/mefâilün/mefâilün/mefâilün kalıbı ile yazılan, dört dörtlük ve tekrar eden dört beyitten oluşan şiirde, kutlu ve mübarek bayramın gelişle halkın her kesimini kucaklayan bir saadet ortamından bahsedilir:

*“Bugün ‘id oldu artık ehl-i dilçeber-kenâr olsun*

*Şarâb-ı feyz aksın şişelerden bir pınar olsun*

*Nevâ-yı ‘ud ile dem-sâz olub mutrib hezâr olsun*

*Safâyı men’ edenler istedim hep zârzâr olsun”*

<sup>8</sup>Yeni Mecmua (1928), “Bayramlık Müseddes”, (2): 10.

İlk dördlüğü tamamina yansıyan mutluluk hissi, içilecek şaraplar, sazlı sözlü kutlamalarla belirgin hâle getirilir. Her dördlükten sonra tekrar eden “*Cihân varsın yıkılsın gûşe-i meyhâne var olsun/ Sebû-endâm sâki dâ'im olsun pür humâr olsun*” beytiyle mutluluktan sarhoş olma durumu bayramın gelişile ilişkilendirilerek vurgulanır.

İkinci dördlükteki söylemler, ilk dördlüğü gerek muhteva gerekse de tematik düzlemde pekiştirecek şekilde kaleme alınır. Dördlükte maddi, manevi ve tabiat unsurlarına yer veren şair, böylelikle duygu dünyasını açıkça belirtmiş olur:

“*Kamaşsın gözleri sūflerin bu bezm-i sohbetden*

*Bahâr olsun açılsın lâleler feyz-i muhabetden*

*Hayât-ı tâze bulsun ehl-i diller zevk-i ülfetten*

*Hudâ hıfz eylesin yârânı her bir gamdan âfetden”*

Şair; ifadeleriyle mübareklerin mutluluklarının daim olmasını, her türlü sıkıntıdan uzak kalmalarını temenni eder. Ayrıca şiirdeki yaşama sevinci önceki şiirlerde olduğu gibi baharın gelişi, tabiatın yeniden can buluşuna yönelik söylemlerle pekiştirilerek desteklenir.

Şiirin üçüncü dördüğünde ise insan odaklı olumlamalara yer verilir. Dördlükte öne çıkan husus daha çok estetik unsurlardır. Şöyle ki şiirin bir bölümünde genç kızların süslenerek bayrama ayrı bir güzellik kattıklarına yönelik ifadelerle rastlanır:

“*Çiçeklerle, ipeklerle donansın tâze dilberler*

*Karanfilden nesîm-i subhtan hoş bû sürünsünler*

*Sevinsin körpe nâzân yavrular memnûn görünsünler*

*Safâmızdan bunalsın zümre-i nâ-dân ser-te-ser”*

Şair, bayramın ilk gününün heyecanı ile genç kızların zarafetleriyle bayrama renk katmalarını, çocukların ise mutluluk içerisinde olmalarını arzular. Dördlükte öne çıkan estetik tavır, çocukların mutluluğundaki saflık ile bayramın doğrudan ilişkilendirilemesi bayramlardaki saadet ortamının oluşumu bakımından anlamlı görünmektedir.

Son dördlükte ise şair, bayramı bir çıkış, kurtuluş olarak tasvir eder. Yaşanılan dünyanın verdiği sıkıntıdan, cehennem azabı korkusundan usançla bahsederken kısıtlanmışlık hissinden özgürlüğe açılan bir kapı olarak değerlendirir:

“*Usandık hayli demdir ahker-i (?) nâr-ı cehennemden*

*Bu şehrin farkı yok mu şehri-i dil-sûz-ı Muharremden?*

*Yeter vâ'iz bunaldık şiddet-i âlâm ile mâtemden*

*Beşâret yok mudur Firdevsî'den hiç câmdan ü Cemden”*

Şair, mısralarıyla gündelik yaşamın getirdiği bıkkınlıktan, vaizlerin matemli söylemlerinden bayramın mutluluk veren maneviyatına sığınır. Şiir, söyleyiş tarzı ve muhtevasıyla Nâbî'nin klasik şiirin sabit ve bir örnek imaj, hayal dünyasına ve muhtevasına ve bundan duyulan bıkkınlığa yönelik eleştirilerini yansıtan “usandık” redifli şiirini çağırıştırır. “Bayramlık

Müseddes”, Miskioğlu’ndaki Nâbî etkisinin belirgin şekilde müşahede edilebileceği şiirlerden biridir.

Son tahlilde denebilir ki “Bayramlık Müseddes” eserinde yaşama sevinci; bâde, genç kızların zarafeti, çocukların mutluluğu, sazlı sözlü muhabbetler ve doğanın yeniden can buluşu gibi unsurlarla birlikte işlenerek açıkça hissettirilmiş ve şiirin genel atmosferinde belirleyici unsur olarak hâkimiyet sağlamıştır.

Miskioğlu’nun şiirlerinde yer alan temalardan yaşama sevincini örnekleyen bir diğer şiir “Meyhanenâme”dir.<sup>9</sup> On iki beyit hâlinde ve fâilâtün/fâilâtün/fâilâtün/fâilün kalıbıyla kaleme alınan şiirde, dostlarla meyhanede geçirilen güzel vakitler dillendirilir.

İlk iki beyitte mekâna geliş ve dostları hakkında ifadelere yer verilir:

*“Câm-ı şevk ile girip son tövbenin de kanına  
Postu serdik biz yine meyhânenin bir yanına”*

*“Kahve-i billûr önünden nakl olunduk parsa  
Esdî bir muhrik sabâ mecmû’anın erkânına”*

Dost meclisindeki insanlara duyduğu sevgiyi “namuslu, iffetli, temiz ve doğru insan” (Doğan, 1999: 556) anlamına gelen “parsâ” sözcüğüyle ifade ederken söz konusu kişilerin *Yeni Mecmua* dergisi yazarları olduğunu da anlaşılmaktadır. Şair, burda kişiler ve mekâna dayalı bir mutluluğun resmini çizerek okurun dikkatine sunmuştur.

Şiirin ilerleyen beyitlerinde ortamın hoşluğu hakkında ifadelere de sıkça yer verilir:

*“Nâgehân bir vecd ile deste alınca sazını  
Sâmi’in hayrân olur âşık çim”in destanına”*

*“Gah hicazdan gahı rastdan dürlü dürlü nağmeler  
Uydurur bir beste-i dil-suz ile efganına”*

*“Genc-i nazmindan çıkar ba’zen dahi bir feseka  
Uğratarı ihvanı hem eltaf-ı bi-payanına”*

İlgili beyitlerden hareketle şarkılı, eğlenceli bir ortamda şiir anlatıcısı ve dostların kendilerinden geçerek saadet içinde nağmelere eşlik ettikleri anlaşılmaktadır. İçinde bulunduğu sazlı, nağmeli, muhabbetli ortamın bu yeni gazeli yazmasına ilham kaynağı olduğu şu beyitlerden anlaşılmaktadır:

*“Sayesinde sazının her subh bir ilham alup*

<sup>9</sup>*Yeni Mecmua* (1928), “Meyhanenâme”, (8): 13.

*Kayd eder bir nev gazel Nâbi dahi divanına”*

*“İyş u nuş etmekle imrâr-ı zeman etmekteyiz  
Nehr-i Asinin kurulmuş soframız”*

*“Feyz-i ilhâm-ı dehâ senden alup bu şi 'rimi  
İtdim ithâf kahve-i pars sühân-sencânuna”*

Kaleme alınan gazelin ve bu şiirin, şairin kendisine ait olduğunu Nâbi mahlasını kullanılmasından anlarız. Ayrıca Antakya'da yer alan Asi nehrinin anılması da bu görüşü destekler niteliktedir. Şiirdeki “*Genc-i nazımdan çıkar bazen dahi bir feseka/ Uğratır ihvanı hem eltaf-ı bi-pâyânına*” beyiti ile içki içmenin getirdiği manevi suçluluk duygusuna değinilse de dostlarla birlikte zaman geçirmenin şairde sonsuz bir mutluluk ortaya çıkarttığı anlaşılır.

Özetle, “Meyhanenâme” şiirinde şairin, dost meclisinde ve eğlenceli bir ortamda geçirdiği hoş vakitlerle yaşama sevinci içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Şiirin tamamına yansıyan saadet atmosferi kaynağını, birliktelik duygusundan ve yaşamının güzelliğinden alır. Bu bağlamda dostluğun önemine de dikkat çekildiği söylenebilir.

Tebrik için genellikle mektup türünde yazılan tehniyetnâmelerin bir örneğine Nafi Miskioğlu'nun eserlerin içerisinde de rastlanır. “Tehniyetnâme”<sup>10</sup> şiir formunda, nazım şekli olarak murabba, mefâilün/ mefâilün/mefâilün/mefâilün kalıbında, altı dördlük ve isimsiz olarak “muhite hürmet muharrir muhteremimize” ithafıyla kaleme alınır.

Şiirde bahsedilen muharririn aydın kimliğiyle etrafındakileri bilgilendirdiği gibi hâl, tavır ve davranışlarıyla da örnek bir kişilik olduğu anlaşılır:

*“İderken hâmeniz tahrîk bir fikr-i asâletle  
Muhîtin harsına haysiyyet-i efkâra hürmetle  
Hitâb eyler iken saz-ı beyânın bir nezâketle  
Tırâş oldun efendim âfiyetler izzü sıhhatle”  
(...)*

*“İder Sokrât-ı fikr-i bir dolâb tasvîr da 'vâyı  
Takar tersine gözlük gösterir tersine dünyâyı  
Sütûnunda tuhaf tetkik iderken zîşt-i ra 'nâyı  
Tırâş oldun efendim âfiyetler izzü sıhhatle”*

Fikirlerindeki asalet, farklı bakış açıları sunması, ifadelerindeki nezaket ve muhitine kazandırdıklarıyla muharririn methedildiği görülür. Şairin böylesi niteliklere haiz olan birini

<sup>10</sup>Yeni Mecmua (1928), “Tehniyetnâme”, (5): 16.

tanımaktan hoşnut olduğu anlaşılır. Şiirdeki genel atmosfere bakılınca şairin sevinç duygusuyla kalem oynattığı ve bütüne yansıyan saadetin diğer şiirlerinde yer alan yaşama sevinci temasıyla uygun düştüğü anlaşılmaktadır.

## 2.2. Sığınak ve Arzulama Bağlamında Arayışın Temsili: Özlem

Nafi Misioğlu şiirlerinde yer alan bir diğer tema ise özlem duygusu üzerine inşa edilir. Söz konusu özlem, iki dörtlük hâlinde, mefûlü/fâilâtün/mefâilün/fâilün kalıbıyla yazılan “Annemin Mezarında”<sup>11</sup> şiirinde ölmüş olan anneye hasretle ilişkilendirilerek ele alınır. Miskioğlu’nun henüz çocukken annesini kaybetmiş olması kuşkusuz ki şiirin yazımında etkili olmuştur. İki dörtlükten oluşan şiirde, şairin henüz çocukken annesinin kabrini ziyaretiyle ortaya çıkan özlem hissi; saf, şefkate ihtiyaç duyan bir çocuğun gözünden işlenir.

*“Bir ağlayan çocuk gibi mahrum-ı tesliyet*

*Geldim huzûr-ı kabrine anne bugün fakat*

*Öksüz bırakma gör beni şâyân-ı merhamet*

*Geldim şikeste-bâl yine aç kucağını*

*Gördüm sükûn u râhat içinde mezârını*

*Teşhîs kıldı cism-i şefik-i nizârını*

*Eyle kabul lutfun ile tıfl-ızârını*

*Geldim şikeste-bâl yine aç kucağını”*

Şiirdeki öznenin bir çocuk masumluğunda ve çaresizlik içinde annesine sığındığı görülür. “Öksüz bırakma” ve her iki dörtlüğün son dizesinde tekrar eden “*geldim şikeste-bal yine aç kucağını*” ifadeleriyle söz konusu çaresizlik durumu açıkça fark edilir. Ağlayan ve mahrum-ı tesliyet (tesellisiz) durumunda hisseden özne için anne kabri, huzura kavuşmada bir sığınak olarak çizilir. Ayrıca bir imaj olarak tasarlanan anneyi lütuflu, merhametli, esirgeyici olarak tasvir etmesi ona bir kutsiyet kazandırır. Şiirin tamamına yansıyan özlem duygusu eserin temelini oluşturur. Bu bağlamda denebilir ki eser; tematik bağlamda anneden ayrı kalmanın verdiği çaresizlik, yoksunluk hissiyle anneye kavuşma arzusu üzerine inşa edilmiştir.

Miskioğlu’nun Nefî’ye nazire olarak yazdığı “Sakinâme”<sup>12</sup> şiirinde şairin şiir anlayışına ve sanatçı kimliğine yönelik beğeniler ifade edilir. Miskioğlu’nun örnek aldığı şairlerden olan Nefî’ye nazire yazmasını ona duyduğu özlemle ilişkilendirmek mümkündür. On dört beyit hâlinde ve fâilâtün/fâilâtün/fâilâtün/fâilün kalıbıyla kaleme alınan *Sakinâme* ile Nefî’ye duyulan hayranlık şu şekilde belirtilir:

*“Eyledin bir hamlede âbâd-ı ehl-i dilleri*

<sup>11</sup>Yeni Mecmua (1928), “Annemin Mezarında”, (7): 6.

<sup>12</sup>Yeni Mecmua (1928), “Sakinâme”, (10): 13.

*Bir peykâr itdin akıtdın âdetâ ol sâgarı*

*Her içen rakı-ı sâfin câmina and eyliyor  
Görmedi dünyâ diye bir böyle rûh-ı 'anberi*

*Öyle bir rûh-ı mutalsamdır bunun hâsiyyeti  
Âfitâb-ı 'âlem-ârâ eyliyor her dilberi*

*Dehşetinden na're-i vâv[u] mîm üstâdın bütün  
Ödleri kopmuş mu 'ârizlar gezerler serseri*

*Cûd-ı ta'binhâtemiitse 'aceb mi şerm-sâr  
Heybetin lertzâniderse çok mıdır şîr-i neri*

*Her ne yazsam çok değer tasvîr-i şân-ı hâmeme  
Sâha-i nazmında yok lâf u tirâşiñ hiç yeri”*

Gösterilen her beyitte Nefi'nin şairaneliğine yönelik methiyeli söylemlere rastlanır. Bilinen sakinâme örneklerine uygun şekilde yazılan şiirde, yapılan nazirelerle Nefi'nin şiir dünyasının kudretine işaret edilir. Ona karşı çıkanları serseri olarak nitelenmesi, Nefi'yi şahsiyeti ve şiirleriyle heybetli olarak tanıtmayı ve sahasında tartışılmaz bir yerde göstermesi belirtilen hususlarla yine uygunluk gösterir. Ayrıca şairin, ne yazarsa yazsın onu tasvirine yetmeyeceğini belirtmesi Nefi'ye ve şiir dünyasına ulaşma arzusu ve özleminde olduğunun göstergesi olarak okunabilir.

Benzer bir muhtevayla kaleme alınan “Bekleriz”<sup>13</sup> şiiri ise fâilâtün/fâilâtün/fâilâtün/fâilün kalıbıyla on üç beyitten meydana gelir. Şehre ve üstatlarına yönelik söylemlere yer verilen şiirde özlem ve hayranlık duygularının ağır bastığı görülür:

*“Bütçeden çoktan bitirdik fasl-ı fevkalâdeyi  
Bir sehavetkârı dilberden müevvet bekleriz*

*İntihabından bu dehrin görmedik bir faide  
Müntehip sâni gibi hâlâ ziyafet bekleriz*

<sup>13</sup>Yeni Mecmua (1928), “Bekleriz”, (3): 16.

*Eylemez nisyan hukukun şehri Antâkiyye'nin*

*Şimdi ol zâtın lisanından talâkat bekleriz*

*Mest-i câm-ı aşk olup yatmış Fuzûli Nâbiyâ*

*Biz onlar yattıkça “üstad ile nevbet bekleriz”*

Şiirin tamamına akseden özlem ve hayranlık duygusu, yaşanılan şehir ve üstatlar özelinde işlenir. Şehrin adilâne yapısı ve üstatların kudreti karşısında tevazu ile duygularını dile getiren şair, her beyit sonunda kullandığı “bekleriz” ifadesiyle bir medet umma durumu içerisinde olduğunu okura açıkça hissettirir. Muhterem zatlar ve üstatların manevi mirasları karşısında nöbet beklediklerini dile getiren şair, böylece hem söz konusu kişilerin özlemine yönelik dolaylı bir göndermede bulunmuş hem de şahsi aciziyeti karşısında şehrin ve kişilerin kudretine sığınmıştır. Dolayısıyla şiirdeki muhtevanın, özlem duygusu etrafında şekillenerek tematik yapıya etki ettiği söylenebilir.

Nafî Miskioğlu, şiirlerinde yaşadığı bölgenin gündelik mevzularına, güncel meselelerine ve edebî münakaşalarına yer verir. Şairin “Aile İktisadı ve Kadın Makalesi Münasebetiyle Tenkide Uğrayan Muharrir Mücadimize” üst başlığı ve “Taziyetnâme”<sup>14</sup> adıyla fâilâtün/fâilâtün/fâilâtün/fâilün vezniyle yazdığı eser, genellikle mektup türündeki taziyetnâmelerden farklı biçimde, şiir formunda neşredilir. Eserde, görüşleri gerekçesiyle muhitindeki bir muharririn uğradığı tenkitlerden ve rahatsızlığından bahsedilerek arzu ve temennilere yer verilir:

*“Hiç kabâhat bulma mîrim bu hezîmette bana*

*Mebhas-ı nisvânda sen kurdun esâssız birine*

*Ansızın bahr-i muhîtinde kopunca fırtına*

*Mevce-i hâmen ile düşdün efendim bir yana*

*Geçmiş olsun bir dahı göstermesin Rabbim sana”*

İlk bentte, ithafta bulunduğu muharririn görüşleri doğrultusunda eleştiriye uğraması hasebiyle yazdığı bu şiirde kabahatin kendisinde olmadığına değinir. Yazdıklarının muhitinde ortaya çıkardığı tepkiyi bahar-fırtına tezadı ekseninde dillendiren şair, buna rağmen “geçmiş olsun bir dahı göstermesin rabbim sana” ifadesiyle iyi dileklerini belirtmekten de kaçınmaz.

Şiirin üçüncü bendinde muharririn ne için tenkide uğradığına yönelik söylemler yer alırken şairin tavsiyelerine de yer verilir:

*“Manto isrâf bahsini Allah için artık bırak*

*Şöyle böyle der iken insân yiyor ba'zen dayak*

*Bezmi-rindâne gel artık ıyş unûş it zevke bak*

<sup>14</sup>Yeni Mecmua (1928), “Taziyetnâme”, (6): 16.



*Her olur olmaz tefelsüfler ile etme merâk*

*Geçmiş olsun bir dahı göstermesin Rabbim sana”*

Şair, muharririn zor durumundan kurtulup tekrar mutlu olması için yapması gerekenlere değinip iyi niyetlerini belirtmekten geri kalmaz. Bu söylemler şairin muharriri yine neşe içerisinde görme özlemiyle ilişkilendirilebilir.

*“Bir ‘ene’l-Hak’-gû gibi tenkîd edildin hak diye*

*Etdirir vicdân seni elbette bir gün tebriye*

*Hâmemin tasdî’ini âtf etme yanlış bir şeye*

*Maksadım ta’riz değil ancak beyân-ı ta’ziye*

*Geçmiş olsun bir dahı göstermesin Rabbim sana”*

Şair, muharririn söylediklerine gösterilen tepkinin şiddetini Hallâc-ı Mansur’un “ene’l-Hak” düşüncesinde yaşadıklarıyla eş tutar. Buna rağmen “maksadım ta’riz değil ancak beyan-ı ta’ziye” diyerek muharririn yaşadıkları karşısında niyetinin sadece teselli vermek olduğunu belirtir. Bu durum aslında onun muhitte eskisi gibi sevgiyle, saygıyla kabul göreceği ortamın tekrar oluşması arzusunda olduğunu gösterir. Ayrıca her bendin sonunda yer alan “geçmiş olsun bir dahı göstermesin rabbim sana” mısrası, ithafta bulunduğu muharrire yönelik iyi niyete bir vurgu gibidir. Belirtilen vurgu, aslında, arzuladığı müreffeh ortamın özlemine yönelik bir değerlendirme olarak okunabilir.

## **Sonuç**

Bu çalışmada Antakyalı şairlerden Nafi Miskioğlu'nun *Yeni Mecmua* gazetesinde kaleme aldığı şiirleri tematik bağlamda incelenmiştir. Yaşama sevinci ve özlem şiirlerinde ağırlıklı olarak öne çıkarken söz konusu temalar; dini bayramlar, milliyetçi anlayış, bölgesel değerler ve güncel mevzular etrafında ele alınmıştır. Dikkat çeken hususlardan bir diğeri ise Miskioğlu'nun gerek konu gerekse de tematik bağlamda şiirlerini şekillendirirken milli ve manevi unsurlardan sıkça faydalanmış olmasıdır. Bunda elbette şairin içinde yaşadığı dönemin kültürel ve askeri çalkantıları belirleyici olmuştur. Şair, anavatandan kopma tehlikesi yaşayan Antakya'nın milli değerler etrafında kültürel kimliğini öne çıkararak düşünsel bağlamda mücadelenin devamına katkı sağlamıştır. Miskioğlu, fikri mücadelenin yanında yenilikçi tutumuyla eserler kaleme almış, böylelikle sadece mevcut hâlin muhafazasında değil ayrıca gelişimine de katkıda bulunmuştur.

Nafi Miskioğlu, 1925–1947 yılları arasında Divan edebiyatının estetik zevkinin etkisinde kalarak oluşturduğu ve zengin sayılabilecek bir muhtevaya sahip olan şiir dünyasıyla Antakya'nın önemli düşünce adamlarından ve şairlerinden biri olmuştur. Antakya'nın kurtuluş mücadelesi ve Hatay'ın Anavatana katılma sürecinde gerçekleştirdiği faaliyet ve sürdürdüğu fikrî mücadeleyle çevresinde olumlu tesirler bırakarak gerek Türk edebiyatı gerekse de Türk tarihinde önemli bir yer edinmiştir.

## Kaynakça

### a. İncelemeye Esas Olan Eserler

- Miskioğlu, Nafi (1928), “Bayramlık Müseddes”, *Yeni Mecmua*, (2): 10.
- Miskioğlu, Nafi (1928), “Bekleriz”, *Yeni Mecmua*, (3): 16.
- Miskioğlu, Nafi (1928), “Tehniyetnâme”, *Yeni Mecmua*, (5): 16.
- Miskioğlu, Nafi (1928), “Taziyetnâme”, *Yeni Mecmua*, (6): 16.
- Miskioğlu, Nafi (1928), “Annemin Mezarında”, *Yeni Mecmua*, (7): 6.
- Miskioğlu, Nafi (1928), “Meyhanenâme”, *Yeni Mecmua*, (8): 13.
- Miskioğlu, Nafi (1929), “Bayramlık Manzume”, *Yeni Mecmua*, (9): 12-13.
- Miskioğlu, Nafi (1928), “Sakinâme”, *Yeni Mecmua*, (10): 13.
- Miskioğlu, Nafi (1929), “Kaside-i Ramazâniye”, *Yeni Mecmua*, (21): 13.

### b. Diğer Kaynaklar

- Balcı, Şükrü.“?”, (Atayolu, gazetesi, 4.7.1947).
- Çapa, Mesut (2018). “Hatay Mücadelesine Katılanların Anıları”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*. (62): 21-38. [http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=45&sayi\\_id=2270&makale\\_id=23627](http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=45&sayi_id=2270&makale_id=23627) [erişim tarihi: 05.03.2019].
- Doğan, Ahmet (1999). *Osmanlıca-Türkçe Sözlük*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hatay Valiliği (yty). “Nafi Miskioğlu”.*Önemli Şahsiyetler*. <http://www.hatay.gov.tr/onemli-sahsiyetler> [erişim tarihi: 05.03.2019].
- Özkaya Duman, Olcay (2016). “Kaleminden Kelama Sancak’ta Bir Dil Atölyesi ve Anadil Savunması ‘Yeni Mecmua’ (1928-1930)”. *Hatay Tarihi ve Kültürü Üzerine Araştırmalar-1, Dr. Mehmet Tekin Armağanı*. Hatay: Color Ofset Matbaacılık.
- Özkaya Duman, Olcay (2019). *Bağımsızlığa Giden Yolda Sancak’tan Hatay Devleti’ne Yerel Basın ve Faaliyetleri (1918-1939)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Tekin, Mehmet (1991). *Hatay’ın Son Aruz Şairi Nafi Miskioğlu*, Hatay: Kültür Ofset Basımevi.
- Türkmen, A. Faik (1937). “Miskioğlu Bay Nâfi”. *Mufassal Hatay Tarihi Hatay Şairleri*. C. III., s. 157-161, İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Zübeyir, (Karabay) (1929). “Nafi Efendi”. *Yeni Mecmua*, (20): 13-14.

## HEZARFEN HÜSEYİN EFENDİ'NİN LİSÂNÜ'L-ETİBBÂ ADLI ESERİNDEKİ TÜRKÇE ORGAN İSİMLERİ

Fatih KAYA<sup>1</sup>

### Özet

Söz varlığı incelemelerinde en önce ele alınan kelimeler insan hayatında öncelikli konumda bulunan kelimelerden olan bitki, hayvan, organ, yiyecek, içecek, akrabalık ve sayı isimleridir. Osmanlı sahasında kaleme alınmış sözlüklerde geçen bu gruplardaki kelimelerin pek çoğu Eski Anadolu Türkçesi döneminde yazılmış eserlerde tıbbi terminolojiyi oluşturmuştur. Bu terminoloji, daha sonraki dönemlerde kaleme alınmış eserlerde de kullanılmaya devam etmiştir. Osmanlı sahasında yazılmış en önemli tıp sözlüklerinden biri olan Lisânü'l-Etibbâ'nın da içerisinde barındırdığı tıp terimleri bakımından hayli zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, Lisânü'l-Etibbâ'da geçen organ adlarının tarihî Türk lehçelerindeki durumu üzerinde durulacak, aynı zamanda bazı organ adlarının eserde farklı anlamlarda kullanılışı eserden alınacak örneklerle ortaya konacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Hezarfen Hüseyin Efendi, Lisânü'l-Etibbâ, organ isimleri, tıp terimleri.

## TURKISH ORGAN NAMES IN HEZARFEN HUSEYİN EFENDI'S WORKSHOP OF LİSÂNÜ'L-ETİBBÂ

### Abstract

The words first handled are animal, organ, food, beverage, kinship and number names which are the words that are prioritized in human life. Many of the words mentioned in the dictionaries written in the Ottoman field have formed medical terminology in the works written in Old Anatolian Turkish period. This terminology continued to be used in later works. Lisânü'l-Etibbâ, which is one of the most important medical dictionaries written in the Ottoman field, has a rich content in terms of medical terms. In this study, the names of the organs in the Lisânü'l-Etibbâ in the historical Turkish dialects will be emphasized. At the same time, the use of some organ names in different meanings in the work will be presented with examples from the work.

**Key words:** Hezarfen Hüseyin Efendi, Lisânü'l-Etibbâ, organ names, medical terms.

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yeni Türk Dili ABD,  
e-posta: fatihkaya1977@gmail.com

## GİRİŞ

Bilindiği gibi tıp ilmi, insanlığın başlangıcından beri var olduğu tahmin edilen bir bilim dalıdır. İslam öncesi Türkler arasında tıp ilmi hakkındaki bilgilere, 20. yüzyıl başlarında çeşitli ülkelerden araştırmacıların Türkistan bölgesinde bulup ülkelerinde götürdükleri Uygurlara ait tıp içerikli yazmalar kaynaklık etmektedir (Gürkan 213: 89). Bu eserlerden elde edilen bilgilerden anlaşıldığına göre, yerleşik hayata geçen Uygurlar arasında tıp ilmi gelişme göstermiş ve pek çok tıp terimi bu dönemde meydana getirilmiştir (Batmaz 2013: 14). Osmanlılarda 14. yüzyılda büyük bir gelişme kaydetmiş, bu yüzyılda gerek çeviri, gerekse telif pek çok eser vücuda getirilmiştir. Anadolu'da yazılmış ilk Türkçe tıp eseri 13. yüzyılın başlarında kaleme alındığı tahmin edilen Tuhfe-i Mübârizî olmasına rağmen, tıp dilinin Türkçeleşmesi bu topraklarda 14. yüzyılın sonlarına doğru başlamıştır (Bayat 2010: 280).

Tarihi bilinen ilk çeviri tıp eseri, Aydınoglu Umur Bey'in (1340-1348) isteğiyle kaleme alınan Müfredât-ı İbn-i Baytar Tercümesi'dir. Bu eser, 13. yüzyılda yaşamış olan ünlü bitki bilimci İbnü'l-Baytar'ın Kitâbü'l-Câmi' fi'l-Edviyeti'l-Müfrede adlı eserinden, kısaltılarak yapılmış bir tercüme niteliğindedir (Adıvar 1970: 13).

Türkçe telif niteliğinde kaleme alınan ve yazılış tarihi bilinen ilk eser İshak bin Murâd'ın Edviye-i Müfrede adlı eseridir. 1390 yılında Gerede yöresinde yazıldığı bilinen eserin yazarı hakkında fazla bir bilgi yoktur (Önler 1990: 1). Eserin adına elde bulunun nüshalarının hiçbirinde rastlanmamıştır. Esere Edviye-i müfrede ismi kitabın başlangıç kısmındaki şu bilgiden dolayı verilmiştir: "ammâ ba'du müsevvid-i beyâz ve ahkâr-ı ibâd İshak bin Murâd aslaha'l-lâhu şânehu diledi ki bu ellerde bulunur ve dahi Türkî dilinde adı bilinür **edviye-i müfredeyi** cem idüp bu beyâz içinde sevâda getüre" (Canpolat, Önler 2007: 11).

14. yüzyılda yazılan diğer bir tıp eseri de Kâmilü's-Sinâ'a adlı eserdir. Eser, 384 (994) yılında ölen Ali bin el-Mecûsî'nin Kâmilü's-Sinâ'atü't-Tıbbiyye ya da Kitâbü'l-Melikî adıyla kaleme aldığı meşhur kitabıdır (Adıvar 1982: 20). Batıda Liber Regiuz adıyla bilinen eser iki ciltten oluşmakta, her iki cilt de makale adı verilen on bölüme ayrılmaktadır (Böler 2010: 14).

Bu dönemde yetişmiş önemli tıp alimlerinden biri de Celâlüddin Hızır (Hacı Paşa)'dır. Hacı Paşa'nın, daha önce Arapça yazmış olduğu iki eserini özetleyerek kaleme aldığı Müntahab-ı Şifâ adlı eseri 14. yüzyılın önemli tıp eserleri arasındadır. Hacı Paşa daha sonra bunun çok ayrıntılı ve öğrenilmesi güç olduğunu düşünerek ikinci kez Türkçe özetini yapmış ve adını Teshîlü'ş-Şifâ koymuştur (Yelten 1993: 8).

Anadolu'da Türk tıbbi ile ilgili meydana getirilmiş bu ilk eserlerden başka yine bu yüzyılda kaleme alınmış olan Ahmedî'nin Tervihü'l-Ervâh'ı, Hekim Bereket'in Tuhfe-i Mübârizî ve Hülâsa'sı, 15. yüzyılda yazılan İbn-i Şerif'in Yadigâr'ı, Hekim Eşref bin Muhammed'in Hazâinü's-Sa'âdet'i, Akşemseddin'in Maddetü'l-Hayât'ı ile Amasyalı Sabuncuoğlu Şerefeddin'in Akrabadin Tercümsei, Cerrahiye-i İlhaniye ve Mücerrebname adlı eserleri Anadolu Türk tıbbının sayabileceğimiz önemli yadigârlarıdır (Yelten 1993: 8-9-10-11).

Bunlardan Şerafeddin Sabuncuoğlu'nun Mücerreb-nâme'si üzerinde çalışan Paki Küçükler, çalışmasında organ adlarına özel bir bölüm ayırmış, eserde geçen 32'si Türkçe, 12'si Arapça ve 3'ü de Farsça olmak üzere 47 adet organ adı vermiştir. (Küçükler 2010: 17-18).

Tercüme ve telif niteliğinde meydana getirilen tıp eserlerinin terminolojisi çoğunlukla Arapça ve Farsça olmakla birlikte gerek Doğu ve gerekse Batı kaynaklı başka dillerden de beslenmişti. Böyle olunca Anadolu sahasında bir de tıp terminolojisinin daha kolay anlaşılmasını sağlamaya yönelik, sayıları çok az olsa da, lûgat çalışmaları olmuştur.

Anadolu'da Osmanlı döneminde ortaya konan tıp sözlüğü niteliğindeki ilk eser, 1634 yılında vefat eden Kaysûnî-zâde Medyen b. Abdurrahman tarafından kaleme alınan Kâmusu'l-Etibbâ ve Nâmusu'l-Etibbâ adlı Arapça eserdir. Bu eser Mehmed b. Ahmed. b. İbrahim El-Edirnevî tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Söz konusu bu çeviri Anadolu'da yazılmış ilk Türkçe tıp sözlüğüdür.

Başka bir tıp sözlüğü ise 1615 yılında Derviş Siyahî Lârendevî tarafından kaleme alınan Lûgat-ı Müşkilât-ı Eczâ adlı eserdir. Lârendevî eserini, Mısır başta olmak üzere birçok memleket gezerek, tıp âlimlerine, konuyla ilgili bilgi sahibi olan kişilere danışarak, tıp ve ecza alanında yazılmış birçok kitaptan da faydalanıp, anlamı bilinmeyen yabancı kökenli ilaç isimlerinin Türkçe karşılıklarını ve faydalarını öğrenerek ve sağlamasını yaparak yaklaşık on yılda tamamlamıştır. Eserde, Arapça, Farsça, Grekçe, Hintçe, Süryanice, Ermenice, İbranice şifalı bitki ve bitki köklerinin, şifalı taşlar ve killerin, çeşitli hayvan adlarının, birçok cevherin, çeşitli aşların, terkiplerin, macunların ve birçok tıbbî terimin Türkçe karşılıkları verilmiş, kimi zaman da buldukları yerler, hangi hastalıklara iyi geldikleri ve nasıl kullanıldıkları hakkında açıklamalar yapılmıştır (Murad 2009: 11).

18. yüzyılın ikinci yarısında Ebulfez Mustafa Efendi tarafından kaleme alınan Risâle-i Fezyiye fî Lügâti'l-Müfredâti't-Tıbbiyye adlı eser, Osmanlı sahasında yazılmış bir diğer tıp sözlüğüdür. Eserde 3041 madde başı kelimenin anlamları verilerek, ilaç olarak kullanılmış bitki, maden ve hayvan adlarıyla hayvansal ürünler ve bazı tıp terimleri açıklanmıştır. Kelimelerin karşılıkları verilirken hangi dile ait oldukları da belirtilerek Türkçe ve diğer bazı dillerdeki karşılıkları verilmiştir (Doğan 2012: 6).

Osmanlı sahasında kaleme alınmış bir tıp terminolojisi sözlüğü de incelememizin esasını teşkil eden Hezârfen Hüseyin Efendi'nin Lisânü'l-Etibbâ adlı eseridir. Lisânü'l-Etibbâ Arap alfabesine göre sıralanmış olan yirmi sekiz babdan oluşmaktadır. Her bab ise Arapça ve Farsça olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır. Her babda, ilk önce Arapça kelimeler karşılıkları ve açıklamalarıyla verildikten sonra "El-Fârsiyye" diye Farsça kelimeler verilir. Arapça kelimeler, kendi içinde fasıllara ayrılmıştır. Her fasıl kelimenin ikinci ünsüz harfine göre sıralanmıştır. Farsça kelimeler ise kelimenin ilk harfinin harekesine göre, "mefûha, meksûre ve mazmûme" olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Sözlükte, Arapça madde başı kelimeler içinde Farsçadan Arapçaya geçmiş kelimeler bulunduğu gibi Farsça madde başı kelimeler içinde de Arapçadan Farsçaya geçmiş kelimelerin açıklandığı görülmektedir. Bundan dolayı sözlükte, hem Arapça hem de Farsça kelimelerin açıklandığı bölümlerde aynı kelimenin birkaç defa madde başında yer aldığı görülmektedir (Kaya 2018: 14).

Güven, Eski Anadolu Türkçesinin önemli tıp eserlerinden Kitâbu'l Müntahab fi't-Tıbb adlı eserdeki organ adlarını ele almış, eserde eski dönemde kullanılan organ adlarının yanısıra, eserin mellifi Abdulvehhâb bin Yusuf tarafından türetilen ya da onun vasıtasıyla dile kazandırılan pek çok Türkçe organ adını tespit etmiştir (Güven 2008: 111). Güven diğer bir çalışmasında ise Eski Anadolu Türkçesi döneminde yazılmış 16 eser, fonetik, semantik ve leksik özelliklerine göre ele almıştır. Çalışmada söz konusu dönemde dile kazandırılan pek çok tıp teriminin çoğunun tek kelimedenden oluştuğunu, bunlar arasında genel dilden ve halk ağızlarından gelmiş terimlerin kalıcı, müellif veya müstensiz tarafından üretilen terimlerin ise geçici olduğunu tespit etmiştir (Güven 2009: 109).

Gümüşatam, Eski Anadolu Türkçesi dönemi tıp metinlerinden olan Tertîb-i Mu'âlece'de yer alan organ adları ile kurulmuş tıp terimlerini incelemiş, çalışmasında söz konusu eserde belirlediği terimlerden yola çıkarak tıp dilinin Türkçeleştirilmesinde izlenen yol ve terimlerin yapı bilgisi özelliklerini tespit etmiştir (Gümüşatam 2009: 25).

Doğan, dilde temel kelimelerden sayılan ve güncel Türkçede kullanılan organ adlarını eş zamanlı ve art zamanlı yaklaşımla ele almıştır (Doğan 2005: 141).

**Çalışmanın amacı:** Lisânü'l-Etibbâ adlı tıp sözlüğündeki Türkçe kökenli organ adlarının tarihî seyir içerisinde kullanımlarını ortaya koymaktır.

**Çalışmanın yöntemi:** Çalışma nitel araştıma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalı olarak yapılmış betimsel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada, Osmanlı dönemi tıp metinlerinden Hezârfen Hüseyin Efendi'nin Lisânü'l-Etibbâ adlı eseri doküman olarak kullanılmıştır.

**Verilerin Elde edilme süreci:** Bu çalışmada yukarıda hakkında kısa bilgiler verilen Lisânü'l-Etibbâ adlı tıp sözlüğündeki Türkçe kökenli organ adları çıkarılarak Türkçe organ adlarının tarihî Türk lehçelerindeki kullanımları ile Türkiye Türkçesindeki kullanımları verilecektir. Bunun yanında eserde geçen organ adları anlam bakımından da değerlendirilecek, bir organ adının farklı anlamlarda kullanımı ile ilgili örneklere de incelemede yer verilecektir. Çalışmada Karahanlı, Harezmi, Çağatay Türkçelerindeki kullanımlar için Suat Ünlü tarafından hazırlanmış olan Karahanlı Türkçesi Sözlüğü, Harezmi Altınordu Türkçesi Sözlüğü ve Çağatay Türkçesi Sözlüğü'nden; Recep Toparlı, Hanifi Vural, Recep Karaatlı tarafından hazırlanmış olan Kıpçak Türkçesi Sözlüğü'nden; Ahmet Bican Erçilasun ve Ziyat Akkoyunlu tarafından hazırlanıp 2013 yılında TDK tarafından yayımlanmış olan Divânü Lûgati't-Türk (Giriş – Metin – Çeviri – Notlar – Dizin) adlı yayından yararlanılmıştır. Eski Anadolu Türkçesi dönemi ile karşılaştırma yaparken de Cem Dilçin'in Yeni Tarama Sözlüğü'nden, Yeni Tarama Sözlüğü'nde bulunamayan kelimeler için de Mehmet Kanar'ın Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü'nden, Muharrem Ergin'in Dede Korkut Kitabı II adlı çalışmasından veya Ali Cin tarafından hazırlanmış olan Süheyl ü Nevbahâr adlı çalışmadan yararlanılmıştır. Çalışmada madde başından sonra organ adının Türkiye Türkçesindeki karşılığı ve Güncel Türkçe Sözlük'teki anlamı verildikten sonra, madde başı olan organ adının tarihî Türk lehçelerindeki karşılıkları verilmiş, en sonda da Lisânü'l-Etibbâ'dan bir örnek cümle ile örneklendirilmiştir. Eğer varsa ilgili organ adının metindeki farklı anlamlarda kullanılışlarına dair de örnekler verilmiştir. Bazı organ adlarının bazı tarihî lehçelerdeki karşılıkları verilememiştir. Bu, söz konusu organ adının o lehçede kullanılmaması olduğu anlamına gelmemektedir. Sadece taranan sözlüklerde ilgili organ adına rastlanmadığı için bunun karşılığı verilmemiştir.

### LİSÂNÜ'L-ETİBBÂ'DA GEÇEN TÜRKÇE ORGAN İSİMLERİ

**ağız:** Ağız [Yüzde, avurtlarla iki çene arasında bulunan, ses çıkarmaya, soluk alıp vermeye yarayan ve besinlerin sindirilmeye başlandığı organ]; EUTS'de **ağız** 7; DLT'de **ağız** 34/20; KTS'de **ağız** 23; HTA'de **ağız** 30; ÇTS'de **ağız** 16; KPTS'de **ağız/aız/avuz** 4; TS'de **ağız** 16; LE'de “dili **ağızda** tetebbu' itdürmek” 58b/18. Ağız kelimesi Lisânü'l-Etibbâ'da temel anlamın dışında çeşitli yan anlamlarıyla da kullanılmaktadır. [kapların veya içi boş şeylerin açık tarafı] “rahim **ağzı** boğulmak” 80/1, “**Ağzı** taracık şerbet kumkumaçıklarıdır.” 178b/17; [uç, kenar] “yaranuñ **ağzı** bitüp oñulmak” 27a/4; [birkaç yolun birbirine kavuştuğu yer, kavşak] “Dört yol **ağzından** aldıkları toprakdur.” 56a/2; [kesici aletlerin keskin tarafı] “Altun uvağıdur ki keserken miqrâz **ağzından** dökülür.” 193a/16.

**alın:** Alın [Yüzün, kaşlarla saçlar arasındaki bölümü] EUTS'de **alın** 11; DLT'de **alın** 52/37; KTS'de **alın**; ÇTS'de **alın** 35; HTS'de **alın** 40; KPTS'de **alın** 7; TS'de **alın** 20; LE'de “Kaş ile **alın** üstünde dökülen saç” 210b/13.

- arka:** Arka, sırt [Bir şeyin sırt durumunda olan yüzeyi] EUTS'de **arka** 20 DLT'de **arka** 76/64; KTS'de **arka** 53; ÇTS'de **arka** 51; HTS'de **arka** 50; KPTS'de **arha/arka** 10-11; TS'de **arha/arka** 23/24; LE'de "... gögsi içerü batup **arkası** taşra çıkuk kimsedir."; bu kelime belirtilen anlamının yanısıra [Bir şeyin temel tutulan yüzünün tam ters yanı, ön karşıtı] anlamıyla da kullanılmıştır: "El **arkasında** hınsırla bınsır arasındaki tamardur." 19a/6.
- avuc:** Avuç [Elin parmak uçlarıyla bilek arasındaki bölümü, elin yarı yumulmuş biçimi] EUTS'de adut 6; DLT'de **avut** 54/40, **adut** 36/24; KTS'de **adut** 17, **awut** 76; HTS'de **avuç/awuç** 63; ÇTS'de **avuc/avuç** 73; KPTS'de **avıç** 16, **avuç** 17; TS'de **avuç** 29; LE'de "Bir **avuc** nesne ki bir tutam dahî dirler." 179b/22.
- ayak:** Ayak [Bacakların bilekten aşağıda bulunan ve yere basan bölümü]; EUTS'de adaç 3; DLT'de **ayak/adak** 54/40; KTS'de **adak/ayak/azak** 7; HTS'de **adak/ayağ/ayak** 64; ÇTS'de **adak/adak/ayağ/ayak/ayah/azah/azak** 74; KPTS'de **adak/ayağ/ayak/azak** 17; TS'de **ayak/ayağ/ayah** 30; LE'de "Bu Öırku'n-nisâo didükleri tamar yan başından **ayağınun** serçe parmağına gelenece but içinde çekilmişdür." 154b/16. Belirtilen anlam dışında bu kelime LE'de iki farklı anlamda daha kullanılmıştır. 1. [birtakım şeylerin yerden yüksekçe durmasını sağlayan dayak, destek veya bunlardan her biri] "Sac **ayak**" 123a/19; 2. [hayvanlarda bacak] "Boymı ve **ayakları** uzun, çarını aq bir büyük kuşdur." 160a/9.
- bağarsak/bağirsak:** Bağırsak [Sindirim organının mideden anüse kadar olan, ince bağırsak ve kalın bağırsaktan oluşan bölümü], EUTS'de **bağarsuk/bağirsak/bağirsuk** 30-31; DLT'de **bagirsuk** 251/220; KTS'de **bağarsuk/bağirsuk** 89; HTS'de **bağarsuk** 73; KTS'de **bağarsuk/bağirsak/buvarsık** 21; ÇTS'de **bağirsak** 91; TS'de **bağarsık/bağirsak/bağirsuk** 34; LE'de "Adamun çarınında **bağirsak** kesilmekdür ki çarını ağrısı dirler." 53b/7.
- baldır:** Baldır, incik [Bacanın dizden ayak bileğine kadar olan bölümü], EUTS'de **baltur** 32; DLT'de **baldır** 229/199; KTS'de **baldır** 94; ÇTS'de **baldur** 98; KPTS'de **baldır/baltır** 23; **baldır/baldur** 35; LE'de "**Baldır** tamarları yoğun olmaçdur." 94a/11.
- barmaq:** Parmak [İnsanda ve bazı hayvanlarda ellerin ve ayakların son bölümünü oluşturan, boğumlu, oynak, uzunca organların her biri]; KTS'de **barmaq** 97; HTS'de **barmaq** 79; KPTS'de **barmaq** 24; ÇTS'de **barmaq/barmağ/parmaq** 103; TS'de **barmah/barmaq** 36; LE'de "Ayak barmaqlarınun batnında olan şarkık etdür." 99a/15.
- baş:** Baş, kafa [İnsan ve hayvanlarda beyin, göz, kulak, burun, ağız vb. organları kapsayan, vücudun üst veya önünde bulunan bölüm, kafa, ser]; EUTS'de **baş** 35; DLT'de **baş** 514/409; KTS'de **baş** 98, HTS'de **baş** 80; KPTS'de **baş** 24; ÇTS'de **baş** 105; TS'de 37; LE'de "Baş ki Fârşide ser dirler." 101a/3. "baş" kelimesi belirtilen anlamı dışında "baş" kelimesi Lisânü'l-Etibbâ'da farklı anlamlarda da kullanılmaktadır. Söz gelimi "Otuz yaşını geçip şakalı ve **baş** ağarmağa başlamaç (6b/20)" ifadesinde [saç]; "tağ **baş** (36a/19)" ifadesinde [bir yerin tepe noktası]; "buğday **baş** (36b/9)" ifadesinde [başak]; "barmaq **baş** (31b/18), omaca **baş** (38a/8), zekerun **baş** (78a/6), emcek **baş** (79a/21)" ifadesinde [bir şeyin uç veya başlangıç noktası] anlamlarında kullanılmıştır.
- beñ:** Ben [Çoğu doğuştan, tende bulunan ufak, koyu renkli leke veya kabartı]; EUTS'de **meng** 129; DLT'de **meñ** 601/493; KTS'de **beñ** 115; ÇTS'de **beñ** 120; KPTS'de **ben** 27; LE'de "**Beñ** ki Fârşide hâl dirler." 126a/1.
- beñiz:** Beniz [Beniz, çehre, yüz]; EUTS'de **mengiz** 129; DLT'de **meñiz** 65/9; KTS'de **meñiz** 535; HTS'de **mëñiz/meñiz** 385; KPTS'de **beñiz** 27, **meñiz/meniz** 181, **meyiz** 183; ÇTS'de **beñiz/biñiz/mëñiz/meñiz** 122; TS'de **beñiz** 42; LE'de "**Beñiz** müteğayyir olmaç." 120a/22.

- beyni:** Beyin [Kafatasının içinde beyin zarları ile örtülü, iki yarım küre biçiminde sinir kütlesinden oluşan, duyum ve bilinç merkezlerinin bulunduğu organ, ensefal, dimağ]; DLT'de **miñi/mingi** 415/326; KTS'de **miñi** 541; HTS'de **beyni** 93, **meynin/mini** 391; KPTS'de **beyin/beyni/mey/eyin/meyni/miyin/miyini** 29; ÇTS'de **beyin/miye/meyin/meynen** 129; TS'de **beyni** 43; LE'de “**Beyniye** dahî itlâk olunur.” 222a/8.
- biñar:** Göz pınarı [Gözün burun tarafındaki ucu]; DLT'de **mıñar** 567/467; KTS'de **mıñar** 539; KPTS'de **biñar** 30; ÇTS'de **buñar** 173; TS'de **biñar/biñar** 52; LE'de “Göz **biñarından** veca' Öäriz olup ve gözünü kapaqlarını açamaz ve aydınlığa bakamaz.” 136b/14. Lisânü'l-Etibbâ'da göz kelimesi ile birlikte kullanılan kelime su gözü, yani su kaynağına benzetme yoluyla terimleşmiştir.
- bıyık:** Bıyık [Üst dudak üzerinde çıkan kıllar]; DLT'de **bıdık** 190/162; KTS'de **bıdık** 123; HTS'de **bıyık** 95, **mıyık** 392; KPTS'de **bıyık/mıyık** 30; ÇTS'de **bıyık** 133 **mıyık** 757; TS'de **bıyık** 44; LE'de “**Bıyığı** ve saçalı tâze gelmiş yigitcik.” 222a/2.
- bil:** Bel [Göğüsle karın arasındaki bölge, vücudun ortası]; EUTS'de **bil** 42; DLT'de **bel** 501/402; KTS'de **bél/bil** 110/124; HTS'de **bél/bil** 86; KPTS'de **bel/bil** 27; ÇTS'de **bél/bel/bil** 119; TS'de **bel/bil** 41/44; LE'de “Bir asıl boncuğdur ki Öavratlar yüklü olmağičün **biline** bağlarlar.” 158a/2.
- bilek:** Bilek [Kol ile el arasında bulunan oynak yer]; EUTS'de **biläk** 42; DLT'de **bilek** 194/166; KTS'de **bilek/bilik** 126; HTS'de **bilek** 97; KPTS'de **bilek/bölek** 31; ÇTS'de **bilek** 144; TS'de **bilek** 45; LE'de “**Bilek** başınıñ 25 hınsıra määil olan yumrıca kemigi” 196a/24.
- boğaz:** Boğaz [Soluk borusunun üst kısmında yer alan solunum ve ses organı]; EUTS'de **boğaz/boğuz** 46; DLT'de **boğuz** 183/156; KTS'de **boğuz/boğaz/boğuş** 140; HTS'de **boğaz/boğuz/boğuzdağ** 105; KPTS'de **boğaz/boğaz/boğar/boğuz/bovaz** 34; ÇTS'de **boğurdağ/boğuz/boğaz/boğaç/boğuzlağı/boğuzluğu** 160-161; TS'de **boğaz/boğazlağı/boğazlağı/boğazlavu/boğuz** 48; LE'de “**Boğazına** çıkanaca yimek ve çok yimekten süst ve şağıl olmağ” 198b/11. “boğaz” kelimesi Lisânü'l-Etibbâ'da belirtilen anlamının yanı sıra bir yerde de [içi boş bir şeyin ağzına yakın bölümü] anlamıyla da kullanılmıştır: “...Öinde'l-baÖz rahmün **boğazına** dirler.” 196b/12.
- boğun:** Boğun [Parmak, kamış, saz vb. bitkilerin şişkince bölümü]; DLT'de **boğun** 201/172; KTS'de **boğun** 140; HTS'de **boğun** 105; KPTS'de **boğun** 34; ÇTS'de **boğun/boğun/boğun** 160; TS'de **boğun** 48; LE'de kelime sadece bir yerde organ ve vücut bölümü anlamıyla ve “barmağ” kelimesiyle birlikte kullanılmıştır: “**Barmağ boğuni**” 41a/6.
- boyın/boyun:** Boyun [Gövdenin başla omuz arasında kalan bölgesi] EUTS'de **boyın/boyun** 49; DLT'de **boyın/boyun** 596; KTS'de **boyın/boyun** 144/145; HTS'de **boyun** 108; KPTS'de **boyın/boyını/boyun** 35; ÇTS'de **boyun/moyun** 165; TS'de **boyun** 49; LE'de “**Boyına** tağduqları Öanberhâme ki misk ve Öanber bile ve ğayrı eczâö-i tıb ile iderler.” 151b/17; “**Boyun** şadrına duhül itmek” 186a/14.
- bögrek:** Böbrek [Kandaki zararlı maddeleri süzüp idrar olarak salan, omurganın sağ ve sol yanında bulunan çift organdan her biri]; EUTS'de **bögrä** 49; DLT'de **bögür** 182/155; KTS'de **bögür** 147; KPTS'de **bögrek/böre/bügrek/bügrük** 36; ÇTS'de **bögrek** 166; TS'de **bögir/bögrek/bögrik** 50; LE'de “**Bögrekde** tamar açılmağdan ve çatlamağdandır.” 47a/5.



- bögür:** Böğür [İnsan ve hayvan vücudunun kaburga ile kalça arasındaki bölümü]; KPTS'de **bögür** 36; ÇTS'de **bögür** 133; TS **bögür** 50; LE'de "Koltuk altında **bögür** didükleri yir ki vasatu'l-insân dahî dirler." 85a/8.
- bud/but:** But [Bacağın yukarıya doğru kalın kısmı]; EUTS'de **but** 55; DLT'de **büt** 494/396; KTS'de **but** 159; HTS'de **bud/but** 114; KPTS'de **bud/but/but** 39; ÇTS'de **but/buta/büt** 177; DKK'de but/but 25-8; LE'de "Bu Öırku'n-nisâö didükleri tamar yan başından ayağınun serçe parmağına gelenece but içinde çekilmiştir." 154b/16; "Oğlancıklar **budları** arasına ekerler." 251b/25 (R132b/2).
- burun:** Burun [Alınla üst dudak arasında bulunan, çıkıntılı, iki delikli koklama ve solunum organı]; EUTS'de **burun** 54; DLT'de **burun** 201/172; KTS'de **burun** 157; HTS'de **burun** 113; KPTS'de **burun** 38; ÇTS'de **burun** 175; TS'de **burun** 53; LE'de "... gözün **burundan** yaña olan köşesindeki nâşür Öilleti." 166b/13.
- çeñe:** Çene [Canlılarda baş bölümünde yer alan, kemik veya kıkırdak ile desteklenen, altlı üstlü dişleri taşıyan ve ağzın kapanıp açılmasını sağlayan kasları üzerinde barındıran iki parçaya verilen ad]; KPTS'de **çene** 48; ÇTS'de **çeñe** 237; TS'de **çeñi** 64; LE'de "Dişi olmayan Öavrat ve dahî kıart et yimek ve taÖāmi iki **çeñe** arasında geve geve yimek." 143a/17.
- çigin:** Omuz, omuz başı [Omuz]; KPTS'de **çigin** 51; ÇTS'de **çigin** 249; TS'de **çigin** 68; LE'de "Bir yanına egri ve bir yanı aşığa egri ve **çigini** düşük kimesne." 8a/15.
- deri:** Deri [İnsan ve hayvan vücudunu kaplayan tüy, kıl veya pulla kaplı tabaka, cilt, ten]; EUTS'de **tāri** 234; DLT'de **teri** 47/33; KTS'de **te/āri** 788; HTS'de **teri/tēri/tiri** 585; KPTS'de **deri/teri/tiri** 59; ÇTS'de **teri/tēri/tiri/tirik** 1113; TS'de **deri** 77; LE'de "**Derinūñ** iç yüzine ve ete ulaşık olan yanına dirler ve taşra yüzine beşre dirler." 12a/18.
- dırnağ/tırnağ:** Tırnak [İnsanda ve birçok omurgalı hayvanda parmak uçlarının dış bölümünü örten boynuzsu tabaka]; EUTS'de **tıranğak/tırnağ/tıranğak** 237; DLT'de **tırnak** 79/68; KTS'de **tırnağ** 800; HTS'de **dırnağ/tınğak/tırnağ** 148-317; KPTS'de **dırğak/dırnağ/tırnağ** 61; ÇTS'de **tırnağ/tırnağ/tunağ/tuvağ/tuynağ/toynağ/tırnağ** 1123; TS'de **dırnağ/dırnağ/tırnağ** 78; LE'de "Bir Öilletdür ki **dırnağda** olur." 36a/14; "... kırluğan Öilletidür ki **tırnağda** vāķiÖ olur." 36a/5.
- dil:** Dil [Dil; tat alma ve konuşma organı]; EUTS'de **tıl/til** 236; DLT'de **tıl** 66/52; KTS'de **tıl/til** 798/802; HTS'de **dil/til** 149; KPTS'de **dil/til** 61; ÇTS'de **dil/til** 294; TS'de **dil** 79; LE'de "Dil altında ve **dilūñ** iki yanında olan tamarlardır." 154b/4.
- dilçik:** Dilcik, bademcik, küçük dil [Boğazın iki yanında birer tane bulunan, badem biçimindeki organ]; Karahanlı, Harezmi, Kıpçak ve Çağatay dönemlerinin hiçbirinde rastlanmayan bu kelime, Eski Anadolu Türkçesi dönemi metinlerinde "bademcik" anlamıyla geçmektedir. TS'de **dilçik** 79; LE'de "**Dilçik** didükleri nesne inmek ve boğaz inmek dahî dirler." 17b/13.
- dirsek:** Dirsek [Kol ile ön kol arasındaki eklem arka yanı]; DLT'de **dirsgök/dirsek** 628/523; KTS'de **tirsek** 808; HTS'de **tirsek** 596; KPTS'de **dirsek/tirsek** 62; ÇTS'de **tirsek** 1136; SN'de **dirsek** 170/1; LE'de "İki **dirsekleri** ve dizleri ve kıarnı ve uylukları arası ayırmağ." 55b/2.
- diş:** Diş [Çene kemiklerinin üstüne dizili, ısırıp koparmaya ve çiğnemeye yarayan sert, beyaz organlardan her biri]; EUTS'de **tiş** 241; KTS'de **tiş** 808; HTS'de **diş/tiş** 150; KPTS'de **diş/tiş** 62; ÇTS'de **tiş** 1136; TS'de **diş** 81; LE'de "Sünāyā ile enyāb arasında olan **diş**." 101b/7.

- diz:** Diz [Kaval, baldır ve uyluk kemiğinin birleştiği yer]; EUTS'de **tiz** 242; DLT'de **tiz** 496/398; KTS'de **tiz** 810; HTS'de **diz/tiz** 150; KPTS'de **diz/tiz/tizgi** 63; ÇTS'de **diz/tiz** 301; TS'de **diz** 81; LE'de "... **dizlerde** ve mafâsılda olan vecaÖ." 106a/11.
- diz ağırşığı:** Diz kapağı [Dizin diz kapağı kemiği ile kaplı bölümü]; DLT'de **ağırşuk** 85/77; KTS'de **ağırşak** 26; KPTS'de **ağırşak/ağırşak** 4; TS'de **ağırşak** 15; LE'de "**Diz ağırşığı** ve aña beñzer yumrı her ne var ise." 208a/4.
- dudağ/tudağ:** Dudak [Ağzın, dişleri örten ve dışarıya doğru az veya çok kıvrılan üst ve alt kenarlarından her biri]; HTS'de **dudağ/todağ/tudağ/tutağ** 152-264; KTS'de **đudağ/dudağ/todağ/tudağ/tutağ/tutağ** 65-113; ÇTS'de **dudağ/dudağ** 306; TS'de **dudağ/tudağ** 85-224; LE'de "Yalama marazıdır ki **dudağda** olur." 125b/4; "**Tudağ** taşrasına devrük olmak." 187a/3.
- el:** El [Kolun bilekten parmak uçlarına kadar olan, tutmaya ve iş yapmaya yarayan bölümü]; EUTS'de **älig/ilig** 71; DLT'de **elig** 32/19; KTS'de **älig/elig** 226; HTS'de **ël/el/elig/elik/il/ilig** 168; KTS'de **el/il** 71; ÇTS'de **ël/el/ëlig/elig/ëlik/il/ilig** 230; TS'de **el** 92; LE'de "**Ele** ve ayağa sürdükleri yeñi taşdur." 190b/18.
- emcek:** Emcek, emcik, göğüs, meme, bicik [Yavrularını emzirmek için, memelilerin göğsünde türlü biçim ve sayıda bulunan, meme başı denilen çıkıntıları olan organ]; EUTS'de **ämig/imig** 71; DLT'de **emig** 49/34; KTS'de **emik** 232; HTS'de **emcek/emçek/emük/imcek** 170; KPTS'de **emçek/imçek** 72; ÇTS'de **emcek/ëmçek/imçeg/imçek** 334; TS'de **emcek/emcik/emçek/emecek** 94; LE'de "Kızların **emcekleri** büyüyüp tomurcuqlanmak." 198b/21.
- eñek:** Çene, çene kemiği, gerdan [Canlılarda baş bölümünde yer alan, kemik veya kıkırdak ile desteklenen, altlı üstlü dişleri taşıyan ve ağzın kapanıp açılmasını sağlayan kasları üzerinde barındıran iki parçaya verilen ad]; EUTS'de **ängäk** 72; DLT'de **eñek** 80/68; KTS'de **e/äñe/äk** 235; HTS'de **eñ/eñek/iñek** 173; KPTS'de **enek/eñeg/eñek/iñek** 73; ÇTS'de **eñek/ëñek** 338; TS'de **eñek** 95; LE'de "**Eñek** kemüginüñ egrice ucu." 81a/23.
- eñse:** Ense [Boynun arkası]; HTS'de **eñse** 174; KPTS'de **ense/eñse/iñse** 74; ÇTS'de **eñse** 339; TS'de **eñse** 95; LE'de "Şacı uzun ve çok olan kimesne ki yüzine ve **eñsesine** şarkmış ola. 23b/1.
- eyegü:** Kaburga kemiği [Göğüs kafesini oluşturan, arkadan omurgaya, önden de göğüs kemiğine eklenen uzun, yassı ve eğri kemiklerden her biri, kaburga]; EUTS'de **äyägü** 79; DLT'de **eyegü** 81/70; KTS'de **eyegü** 263; HTS'de **eye/eyegü** 183; KPTS'de **eyeg/eyegü/iygü** 78; ÇTS'de **eyegü** 353; TS'de **eyegü** 99; LE'de "**Eyegü** kemiginüñ yumuşak cânibi ki qarın üzerine müşrif olur." 128a/9.
- geyrek:** Kıkırdak, yumuşak göğüs kemiği [Kemik kadar sert olmayan, dayanıklı, esnek, bükülgen, damarsız bağ dokusu]; HTS'de **kökrek** 341; KPTS'de **geyrek** 86; ÇTS'de **kökrek** 655; TS'de **geyrek/geryek/geyrek** 102; LE'de "**Geyrek** didükleri yumuşak kemik." 164b/17.
- göbek:** Göbek [İnsan ve memeli hayvanlarda göbek bağının düşmesinden sonra karnın ortasında bulunan çukurluk, yağ bağlamış şişman karın]; HTS'de **köbek** 339; KPTS'de **göbek/köbek** 156; TS'de **göbek** 107; LE'de her iki anlamda da kullanılmıştır. "**Göbek** çıkmak ve büyümeğdür." 77a/8; "**Göbekle** kasıq mabeynine dirler." 83a/19.
- göden bağarsuq:** Kalın bağırsak [Sindirim borusunun ince bağırsaktan anüse kadar ortalama 1,5 metre uzunluğundaki bölümü]; Bu organ ismine sadece Tarama sözlüğünde

rastlanmaktadır. TS'de **göden bağarsuk** 1078; LE'de “**Göden bağarsuk** didükleri büyük bağarsuk” 184b/12.

**gögüs:** Göğüs [Vücudun ön tarafı, sırt karşıtı]; EUTS'de **kögüs/kögüz/köküz** 114; DLT'de **kögüz** 184/157; KTS'de **kögüz/köküs/köküz** 459; HTS'de **kögüz/kögüz/köküs/köküz** 340; KPTS'de **gögüs/kögüs/köks/köküs/kövüs** 156; ÇTS'de **kögüz/köküz/köküz** 459; TS'de **gögüs/gögüz** 108; LE'de “**Gögüs** taşrasına çıkup arka içine gitmek.” 42a/1.

**göñül:** Gönül, kalp, yürek [Kalp, gönül, sevgi, istek, düşünüş, anma, hatır vb. kalpte oluşan duyguların kaynağı]; EUTS'de **köngül** 115; DLT'de **köñül** 63/49; KTS'de **köñül** 474; HTS'de **köñül/köñkül** 343; KPTS'de **köñül/kömül** 158; ÇTS'de **köñül/kökgü/gökle/kökgü** 474; TS'de **göñül** 109; LE'de “Dil, yaÖni yürek ve **göñül**.” 70b/18.

**göz:** Göz [Görme organı, basar]; EUTS'de **köz** 119; DLT'de **köz** 40/26; KTS'de **köz** 487; HTS'de **köz** 349; KPTS'de **köz** 161; ÇTS'de **köz** 661; TS'de **göz** 111; LE'de “**Gözde** bir Öilletdür ki kişi gündüz göremez, gece görür.” 69a/18. Lisânü'l-Etibbâ'da göz kelimesi ayrıca “yanmış kömür, kor” anlamında da kullanılmıştır: “Od **gözidür** ki yanmış kömürdür ki Türkide çor dirler.” 36b/7.

**göz kapağı/kapak:** Göz kapağı [Göz yuvarlarının önünde bulunan, birbirine yaklaşarak gözü örten, kenarlarında kirpikler bulunan koruyucu organ]; EUTS'de **kapak** 166; DLT'de **kapak** 192/164; KTS'de **kapak** 355; HTS'de **kapak** 286; KPTS'de **kapak** 126; ÇTS'de **kabağ/kabağ/kapak** 577; TS'de **kapak** 137; LE'de “**Göz kapağı** ağır ve çalın olmak” 128a/13; “Gözde ve **kapak** içinde olan çum ve toprak gibi nesne belürmekdür.” 200b/18.

**ilik:** İlik [Kemiklerin iç boşluklarını dolduran ve kan hücrelerinin yapımını sağlayan doku]; EUTS'de **yilik** 296; DLT'de **ilik/yilik** 49/34; KTS'de **ilik** 320; **ilük** 257; KPTS'de **ilik/ilgik/ilgek/ilcik** 109; **ilik** 522; TS'de **ilik** 126; LE'de Oñurğa **iligidür** ki murdâr **ilik** dirler.” 229a/18.

**incik:** İncik, kaval kemiği, baldır kemiği [Diz kapağı ile ayak bileği arasında kalan kemik]; HTS'de **yincik/yinçük/yünçük** 687; KPTS'de **inçük/yinçik/yinçük/yünçük** 111; TS'de **incik/incük** 128; LE'de “Bili tolu ve yoğun ve **incikleri** tolu ve yoğun kişi” 10a/3.

**kan:** Kan [Atardamar ve toplardamarların içinde dolaşarak hücrelerde özümleme, yadımlama görevlerini sağlayan plazma ve yuvarlardan oluşmuş kırmızı renkli sıvı]; EUTS'de **kan** 164; DLT'de **kān/kan** 58/44; KTS'de **kan** 353; HTS'de **kan** 284; KPTS'de **kan** 125; ÇTS'de **kan** 573; TS'de **kan** 135; LE'de “Lâkin bundan **kan** almaçda dahî ihtiyât gerekdür.” 26a/7.

**karaca:** Pazu [Üst kol]; DLT'de **karı** 543/444; KTS'de **karı** 362; HTS'de **karı** 290; KPTS'de **karı/karıça** 128; ÇTS'de **karaca** 580, **karı** 585, **karu/karuça** 587; TS'de **karaca/karıca** 139; LE'de “Eyegü arasında olan et ve Öinde'l-baÖz uylukda **karacada** olan et” 85a/12.

**karın:** Karın [İnsan ve hayvanlarda gövdenin kaburga kenarlarından kasıklara kadar olan ön bölgesi]; EUTS'de **karın** 168; DLT'de **karın** 27/12; KTS'de **karın** 363; HTS'de **karın** 291; KPTS'de **karın** 128; ÇTS'de **karın/karun** 586; TS'de **karın** 140; LE'de “**Karında** dürtmek ve **karın** yarmaç” 44b/4.

**kasık:** Kasık [Vücudun karın ile uyluk arasındaki bölümü]; EUTS'de **kasığ** 169; HTS'de **kasık** 293; KPTS'de **kasığ/kasık/kasuk** 130; TS'de **kasık** 141; LE'de “**Kasığdur** ki anda çil biter.” 112b/13.

**kaş:** Kaş [Gözlerin üzerinde kemerli birer çizgi oluşturan kısa kıllar]; EUTS'de **kaş** 170; DLT'de **kāş** 231/183; KTS'de **kaş** 366; HTS'de **kaş** 294; KPTS'de **kaş** 130; ÇTS'de **kaş** 589; TS'de **kaş** 141; LE'de “**Kaşmuñ** kılları az olan kişidir.” 31b/17.

**kavuk/kaşık:** Kavuk, idrar kesesi, idrar torbası, mesane, sidik kavuğu, sidik torbası [Vücuttan dışarıya atılacak olan idrarın toplandığı bölüm]; DLT'de **kavuk/kawuk** 192/165; KTS'de **kaşık/kaşık** 378; HTS'de **kaşık** 298; KPTS'de **karuk/kaşık/kaşık** 132; TS'de **kaşık/kaşık** 142; LE'de “**Kavuk** kaşık ve süst olmak ve yilden kendü yirinden ayrılmak” 17b/16; “Bögrekte ve **kaşıkda** taş ve şum vâki olmakdur.” 78b/4.

**kemik/kemük:** Kemik [İnsanın ve omurgalı hayvanların çatisını oluşturan türlü biçimdeki sert organların genel adı]; DLT'de **kemdük** 241/209; KTS'de **kemdük** 395; ÇTS'de **gemük/kömük** 390; TS'de **kemücek/kemük** 145; LE'de “Yumuşak **kemükdür** ki kemürdek dirler. 70a/20; “Diz üstinde hareket iden müdevverce **kemik**. 92a/16.

**kemirdek/kemürdek:** Kıkırdak [Kemik kadar sert olmayan, dayanıklı, esnek, bükülgen, damarsız bağ dokusu]; KPTS'de **kemürdek** 138; ÇTS'de **kemirdek** 609; TS'de **kemirdek/kemirtek/kemirtlek/kemirtlik/kemürdek/kemürtlik** 145; LE'de “Burnuñ ucındağı yumuşak **kemirdek**” 163b/4; “Yumuşak kemükdür ki **kemürdek** dirler.” 70a/20.

**kıl:** Kıl [Bazı hayvanların derisinde, insan vücudunun belli yerlerinde çıkan, üst deri ürünü olan ipliksi uzantı]; EUTS'de **kıl** 174; DLT'de **kıl** 170/146; KTS'de **kıl** 414; HTS'de **kıl** 315; KPTS'de **kıl** 143; ÇTS'de **kıl** 620; TS'de **kıl** 148; LE'de “Başuñ **kılı** az olmak” 78a/21.

**kırkbayır:** Kırkbayır [Geviş getiren hayvanların dört gözlü olan midelerinin üçüncü gözü]. Kelimeye sadece Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi metinlerinde rastlanmaktadır. TS'de **kırkbayır** 150; LE'de “**Kırkbayır** ki işkenbede olur. 141a/7.

**kirpik:** Kirpik [Göz kapağının kenarındaki kıllar veya bu kıllardan her biri]; EUTS'de **kirpik** 111; DLT'de **kirpik** 240/209; KTS'de **kirpik** 434; HTS'de **kirpük** 329; KPTS'de **kerpik/kirbik/kirbük/kirfik/kirpik/kirbüç** 140; ÇTS'de **kirpig/kirpik/kirpük** 638; TS'de **kirpük** 153; LE'de “**Kirpik** ve saçak ki destmâl ve destâr çevresinde olur.” 249a/13.

**kol:** Kol [İnsan vücudunda omuz başından parmak uçlarına kadar uzanan bölüm]; EUTS'de **kol** 180; DLT'de **köl/kol** 180/154; KTS'de **kol** 441; HTS'de **kol** 332; KPTS'de **kol** 152; ÇTS'de **göl/kol** 643; TS'de **kol** 154; LE'de “Meşelâ **koluñ** iç yüzünden yukarısına çekilmişdür.” 26a/2.

**koltuk:** Koltuk [Omuz başının altında, kolun gövde ile birleştiği yer]; EUTS'de **koltuk** 181; DLT'de **koltuk** 239/207; KTS'de **koltuk/koltuk** 443; HTS'de **koltuk** 333; KPTS'de **kolduğ/koltuk/koltuk** 152; ÇTS'de **kolduğ/koltuk** 645; TS'de **koltuk** 155; LE'de “**Koltuk** altından yanbaşına varanaca” 78b/10.

**kulağ(ğ):** Kulak [Başın her iki yanında bulunan işitme organı]; EUTS'de **kulkağ** 186; DLT'de **kulak/kulgak/kulkak/kulxak** 76/64-192/165; KTS'de **kulağ/kuğak** 493; HTS'de **kulağ/kulağ** 352; KPTS'de **kulağ/kulağ** 162; ÇTS'de **gulağ/kulağ** 606; TS'de **kulağ/kulağ/kulağ** 159; LE'de “**Kulağa** girecek böcek” 211a/17; “Şol saç ki **kulağdan** tecävüz itmiş ola.” 216b/18.

Lisânü'l-Etibbâ'da “kulağ” kelimesi ayrıca “fil kulağı, ayı kulağı, sığan kulağı” gibi pek çok bitki isminde de geçmektedir: “**Fil kulağı** didükleri otdur.” 13b/11; “**Ayu kulağı** dirler.” 18a/23; “**Şığan kulağı** dirler bir otdur.” 73b/15.

“kulağ” kelimesi bir yerde de deyim içerisinde kullanılmıştır: “**Kulağ tutmak** ve işitmek ma'ânāsına.” 241a/23.

**kursak(ğ):** Kursağ, mide [Kuşların yemek borusu üzerinde bulunan, yiyeceklerin toplandığı torba biçiminde şişkin organ]; EUTS'de **kuşuğsağ** 188; DLT'de **kuşuğsağ** 251/220; KTS'de **kuşuğsağ** 500; HTS'de **kuşsağ** 355; KPTS'de **kuşsağ** 164; ÇTS'de **kuşsağ/kuşsağ** 672; TS'de **kuşsağ/kuşsağ** 160; LE'de “Bir kuşdur ki aña sağa kuşu dirler ve anuñ **kuşsağıdur** ki kürk iderler.” 82a/23; “Kuş katısı didükleri nesne ki ÖArabca kânişa dirler ve **kuşsağ** maÖnâsına da gelür dimişler.” 123a/6.

**kuyruk:** Kuyruk [Hayvanların çoğunda, gövdenin sonunda bulunan, omurganın uzantısı olan uzun ve esnek organ]; EUTS'de **kuğruğ/kuđ** 185; DLT'de **kuğruk** 170/146; **kuğruk/kuğruk** 492; HTS'de **kuğruk/kuyruğ/kuyruk** 351; KPTS'de **kuğruğ/kuyruk** 166; ÇTS'de **kuğruğ/kuyruk** 677; TS'de **kuğruk** 162; LE'de “Zenebün cemÖidür ki at ve eşek ve bunlara beñzer hayvanlaruñ **kuğruklarıdur**.” 13b/22.

“kuyruk” kelimesi Lisânü'l-Etibbâ'da “uç, kenar” anlamlarında da kullanılmıştır: “Gözi **kuğruğıyla** bağan kimesne.” 20a/25; “Kaşlarınuñ **kuğruğı** seyrek ve başı sık ve gür olan kişi” 12a/23.

Bu kelime ayrıca “akrep kuyruğu, sıçan kuyruğu, sığır kuyruğu” gibi bitki isimlerinde de geçmektedir: “**Sığır kuyruğıdur**. BaÖzilär mayaşıl otı dirler.” 47b/1; “**ÖAğreb kuyruğı** dirler bir otdur.” 100a/19.

Kelime ayrıca bazı hayvan isimlerinde de geçmektedir: “**Kılkuğruğı** dirler bir büyük ördekdür.” 84b/25; “**Kuyruğsalan** didükleri kuş.” 124b/1.

**meme:** Meme, bicik, emcek, emcik [Yavrularını emzirmek için, memelilerin göğsünde türlü biçim ve sayıda bulunan, meme başı denilen çıkıntılı olan organ]; DLT'de **emig** 49/34; KTS'de **ämçäk/emik** 230; HTS'de **emcek/emçek/emük/imcek** 170; KPTS'de **emçek/imçek** 72; TS'de **emcek/emcik/emçek/emecek** 94, **memek** 165; LE'de “Meme şişlerine gâyet menfaÖati keşir olup nâfiÖ olmağla hâlibi dimişlerdür.” 21b/24.

**oğlan yatağı:** Rahim [Döl yatağı]: Bu isme de sadece Tarama Sözlüğü'nde rastlanmaktadır: TS'de **oğlanyatağı** 172; LE'de “**Oğlan yatağıdur** ki oğlan ile bile çıkar ve hâzir maÖnâsına da gelür. 126a/4.

**omaca:** Uyluk, uyluk kemiği [Kalçadan dize kadar olan bacak bölümü, uyluğun iskeletini oluşturan kemik]; KPTS'de **omaca/omrav** (köprücük kemiği) 205; ÇTS'de **omaca** (kemik, kuyruk sokumu kemiği) 863; TS'de **omaca** (uyluk kemiği) 174; LE'de “Sığıruñ **omacası**” 35b/11.

**oñurğa:** Omurga [Sırt boyunca uzanarak vücuda destek sağlayan, kemikten, kıkırdaktan veya her ikisinden oluşan, içinde omuriliği barındıran kemik yapı]; EUTS'de **oğurğa** 140; KTS'de **oñurğa** 586; HTS'de **oñurğa/oñurtğa** 447; KPTS'de **oñurğa/oğuntağa** 205; TS'de **oñurğa/oñurha/oñurğa** 175; LE'de “Kimsenüñ **oñurğasın** sımağ ve delmek” 174a/17.

**oturağ:** K1ç, kaba et [Kuyruk sokumu bölgesi, kaba et, kaba but, popo, makat]; KPTS'de **oturağ** 206; ÇTS'de **oturağ** 869; TS'de **oturağ/oturağ** 176; LE'de “Uylukları ve **oturağ** yiri birisi dañı arıç ve etsiz olan kimesne” 15a/13.

**öd:** Safra, safra kesesi [Safra]; EUTS'de **öt** 154; DLT'de **öt** 34/20; KTS'de **öt** 621; HTS'de **öt** 464; KPTS'de **öd/öt** 212; TS'de **öd** 212; LE'de “Adam **ödi**, merâre maÖnâsına ve säoir hayvânâtuñ **ödi**ne dañı zehre dirler.” 112b/18.

**ökçe:** Ökçe [Topuğun arka bölümü]; KTS'de **ökçe/ökçä** 606; HTS'de **ökçe** 457; ÇTS'de **ökçe** 872; KPTS'de **ökçe/ökşe/ökşem** 209; TS'de **ökçe** 179; LE'de “Ayağlarınıñ başı birbirine yakın olup **ökçeleri** ayrığ olan. 23b/24.

- öyken:** Akciğer [Göğüs kafesinin büyük bir bölümünü içten kaplayan, kanı temizleyen, sağlı sollu iki parçadan oluşan solunum organı]; EUTS'de **öpke** 152; DLT'de **öpke** 76/64; KTS'de **öpke** 614; HTS'de **öpke/öwke** 461; KPTS'de **öpke/öpkü/öyke/öyken** 211; TS'de **öyken** 182; LE'de “**Öykene** ve gögse ve öksürüğe nâfi'üdür.” 220b/12.
- şaç:** Saç [Baş derisini kaplayan kıllar]; EUTS'de **saç** 192; DLT'de **saç** 9/5; KTS'de **saç** 644; HTS'de **saç** 490; KPTS'de **saç/şaç/saş** 221; ÇTS'de **saç** 933; TS'de **şaç** 188; LE'de “Depesinüñ ve alnıñ **şacı** dökülmüş kişi” 7a/5.
- şagrı:** Sağrı [Memeli hayvanlarda bel ile kuyruk arasındaki dolgun ve yuvarlakça bölüm]; DLT'de **sagrı** 598/488; KTS'de **sagrı** 648; HTS'de **sagrı** 494; KPTS'de **sagrı/şagrı** 223; ÇTS'de **sagrı** 938; DDK'de **şagrı** 211-1; LE'de “Segirden, oturağ yirinde olan **şalın** et ve **şagrı**, uca dimekdir.” 211b/3.
- şakağ:** Çene altı [Çene altındaki sarkık et]; DLT'de **sakak** 144/125; KTS'de **şakağ** 648; HTS'de **şakağ** 496; KPTS'de **şakağ** 223; ÇTS'de **şakağ** 941; TS'de **şakağ** 189; LE'de “Mañbūblaruñ boğazı altındaki olan sarkıq yumrıca et ki muñsenātdan **şaddolunur**. Türkçe **şakağ** dirler.” 162b/16.
- şakağ/şakağ:** Sakal [Yetişkin erkeklerde yanak ve alt çenede çıkan kılların tümü]; EUTS'de **şakağ** 194; DLT'de **sakal** 53/39; KTS'de **şakağ** 649; HTS'de **şakağ** 496; KPTS'de **şakağ/şakağ** 223; ÇTS'de **şakağ** 941; TS'de **şakağ** 189; LE'de “Bıyığı ve **şakağlı** taze gelmiş yigitcik” 222a/2; “Emred oğlan, ya'Öni **şakağlı** gelmemiş oğlan” 61a/2.
- segirden:** Oturak yeri, uca [Kuyruk sokumu kemiği]; DLT'de, KTS'de, HTS'de ve ÇTS'de kelimenin türediği “sekirt-” fiiline rastlanmaktadır. KPTS'de **segirden** 230; TS'de **sekirden** 195; LE'de “**Segirden**, oturağ yirinde olan **şalın** et ve **şagrı**, uca dimekdir.” 211b/2.
- siñir:** Sinir [1. Duyu ve hareket uyarılarını beyinden organlara, organlardan beyne ileten beyazımsı teller ve bu tellerin oluşturduğu demet; 2. Kas kirişi ve zarı]; EUTS'de **singir** 206; DLT'de **sinir** 603/494; KTS'de **siñir** 689; HTS'de **siñir** 524; KPTS'de **siñir** 237; ÇTS'de **siñir** 991; DDK'de **siñir** 22-12; LE'de kelime her iki anlamda da kullanılmıştır. 1. anlama örnek: “Dilüñ **siñirleri** büzülmekdür.” 57a/16; 2. anlama örnek: “**Siñirli** etdür. Yağlu olmamağla haźmı serı'üdür.” 156b/9.
- süksün:** Ense, boyun kökü [Boynun arkası, art, arka]; EUTS'de **süksün** 215; KPTS'de **süksün** 244; TS'de **süksün** 207; LE'de “**Süksün** ve eñse dimekdir. **Şafa ma'Önāsına**.” 251b/25 (R132b/7).
- taban:** Taban [Ayağın alt yüzü, aya]; DLT'de **taban** 201/172; KTS'de **taban** 723; HTS'de **taban** 555; KPTS'de **taban** 257; ÇTS'de **taban** 1058; TS'de **taban/tabān** 212; LE'de “Ayağ ve iz ve **taban** ve bahāne ma'Önāsına” 48b/2.
- talak:** Dalak [Midenin arkasında, diyaframın altında, sol böbreğin üstünde, yassı, uzunca, akyuvar üreten ve yıpranmış alyuvarları toplayan, damarlı, gevşek bir dokudan oluşmuş organ]; DLT'de **solak/talak** 207/178; KTS'de **sulak/talak** 703-727; KPTS'de **talak/talak** 259; ÇTS'de **talak** 1069; EATS'de **talak** 626; LE'de “**Talak** bozğunluğı ve za'Öfi ve veremidür.” 143a/6.
- tamak:** Damak [Ağız boşluğunun tavanı]; EUTS'de **tamak/tamğak** 222; DLT'de **tamak/tamğak** 28/13-236/205; KTS'de **tamak/tamğak** 729; HTS'de **tamak** 562; KPTS'de **damak/tamağ/tamak/tamav** 260; ÇTS'de **tamağ/tamak** 1073; TS'de **tamak**

213; LE'de "Oğlan **tamağını** kaldurmak. Bir marazdur ki **tamağı** düşer, kaldururlar." 48b/4.

**tamar:** Damar [Canlı varlıklarda kanın veya besleyici sıvıların dolaştığı kanal]; DLT'de **tamar/tamur/tamir** 182/155-533/433; KTS'de **tamar/tamur/tamir** 729; HTS'de **tamar/tamir/tamur** 563; KPTS'de **damar/tamar/tamar/tamir/tamur** 55; ÇTS'de **damar/tamar/tamur** 1074; TS'de **tamar** 213; LE'de "Bir **tamardur** ki dirsegün iç yüzünden taşraya toğrı üstinde tolaşup ip gibi çekilmişdür. 72b/2.

**taşak:** Taşak [Er bezi, erkeklik bezi, haya]; DLT'de **taşak** 191/163; KTS'de **taşak** 760; HTS'de **taşak** 571; KPTS'de **taşak** 264; LE'de "Hāyası çekilmiş kimesne ve **taşakları** çıkmışdur ki hādım dirler." 88a/5.

**topuk:** Topuk [Ayağın yuvarlakça olan alt bölümü]; EUTS'de **tobık** 242; KTS'de **topuk** 819; HTS'de **topuğ/topuk** 601; KPTS'de **topuk/dobuk/dopuk/tapek/tobuk** 281; ÇTS'de **tofuk/topuk/topak** 1148; TS'de **topuk** 222; LE'de "Topuk didükleri yumrıca kemik ki sāk ile kadem mülteki olduğu yirde olur." 198b/22.

**toynak:** Toynak [At, eşek vb. tek tırnaklı hayvanların tırnağı]; DLT'de **tuyag** 517/416; KTS'de **tuyag** 841; HTS'de **toynak/tuyak** 609; KPTS'de **doynak/toynak/toynak/tuyak/tuynak** 281; ÇTS'de **toyak/toynag/toynak** 1152; TS'de **tuynak** 227; LE'de "Atuñ dizi ve **toynagi** yanında olan boynuz gibice olur gümhelenür bir dırnak gibidür." 155a/10.

**uca:** Uca [Kuyruk sokumu kemiği]; EUTS'de **uçā** 261; DLT'de **uçā** 56/42; KTS'de **uçā** 858; HTS'de **uçā** 617; KPTS'de **uçā** 291; ÇTS'de **uçā** 1179; TS'de **uca** 228; LE'de "UCA didükleri aÖzānuñ başı ki bilek altındağı kemikdür." 74a/18.

**uyluk:** Uyluk [Kalçadan dize kadar olan bacak bölümü]; EUTS'de **udluğ** 262; DLT'de **udluk** 62/48; HTS'de **uyluk** 631; KPTS'de **uyluk** 296; ÇTS'de **uyluk** 1192; TS'de **oyluk/uyluk** 234; LE'de "İki **uyluk** arası giñ ve ırak olmağ ve semüzlikden apışı apışı yürimek." 40b/4.

**yağrın:** Yağrın [Kürek kemiği]; DLT'de **yarın** 453/356; KTS'de **yarın** 956; HTS'de **yağrın** 652; KPTS'de **yağrın** 306; ÇTS'de **yağ(ı)rın** 1220; TS'de **yağrını/yağrın** 242; LE'de "ÖAvām ortasında eñse ve **yağrında** olur." 193b/5.

**yañak:** Yanak [Yüzün göz, kulak ve burun arasındaki bölümü]; EUTS'de **yanggak** 283; DLT'de **yañak** 218/187; KTS'de **yañak** 939; HTS'de **yanak/yañak** 659; KPTS'de **yanggak/yañak** 310; ÇTS'de **yañak** 1227; EATS'de **yanag/yanak**; LE'de "Büyük ve degirmi **yañak**" 108a/4.

**yürek:** Yürek [Kalp]; EUTS'de **yüräk** 307; DLT'de **yürek** 33/1963; KTS'de **yüre/äk** 1035; HTS'de **yürek** 702; KPTS'de **yürek** 333; ÇTS'de **yürek** 1265; TS'de **yürek** 266; LE'de "Yürek mužtarib olmağdur ve deprenmekdür." 85b/19.

**yüz:** Yüz [Başta, alın, göz, burun, ağız, yanak ve çenenin bulunduğu ön bölüm, sima, çehre, surat]; EUTS'de **yüz** 307; DLT'de **yüz** 35/22; KTS'de **yüz** 1036; HTS'de **yüz** 703; KPTS'de **yüz** 333; ÇTS'de **yüz** 1266; TS'de **yüz** 267; LE'de "Yüzde olan pışdür ki cuğd dahı dirler." 51a/5.

## SONUÇ

İncelemiş olduğumuz Lisânü'l-Etibbâ adlı eserde, 114 farklı organ adı tespit ettik. 114 organ adından 99'u Türkçe kökenli olup incelememizin esasını oluşturmaktadır. Eserin yazılmış olduğu dönem dikkate alındığında Türkçe kökenli organ adlarının kullanım oranının Arapça,

Farsça, Yunanca, Latince vb. dillerden geçmiş organ adlarına göre bir hayli yüksek olduğu görülmektedir.

Lisânü'l-Etibbâ'da tespit ettiğimiz Türkçe kökenli organ adlarından “*beyni, diz ağırşığı, eñek, eyegü, geyrek, omaca, öyken, segirden, süksün*” adları dışında kalan 90 organ isminin aynen veya çeşitli ses değişimleri yoluyla eski ya da orta Türkçe döneminden Türkiye Türkçesine kadar kullanıldığını, hâlen Güncel Türkçe Sözlük'te yer aldığını tespit ettik. Bu 90 organ adı içerisinde “*ağız, alın, baş, boğaz, boyun, bud/but, burun, çeñe, kan, eñse, karın, kaş, kavuk, kıl, kirpik, kol, kıltuk, oturaş, ökçe, saç, saşak, şaşal, siñir, taban, yağrın, yañak, yürek, yüz*” adları, Eski Türkçe döneminde kullanıldığı şekilleriyle, hiçbir ses değişimine uğramadan Güncel Türkçe Sözlük'te aynı şekliyle yer alırken; yine bu 90 organ adından “*avuc, ayak, baldır, barmaş, beñ, bil, boğun, bögrek, dırnaş/tırnaş, dirsek, diş, diz, diz ağırşığı, dudak/tudaş, el, emcek, göbek, göğüs, gönül, göz, ilik, incik, karaca, kasık, kemik, kulaş, kursaş, kıyruş, meme, oñurğa, öd, öyken, tamaş, toynaş, uca, uyluş, yağrın, yañak*” adları da Eski ve Orta Türkçe döneminden günümüze kadar çeşitli ses değişimleriyle kullanılmıştır. Ayrıca Lisânü'l-Etibbâ'da ele aldığımız Türkçe Kökenli kelimelerden “*bögür, çeñe, çigin, dilçik, eñse, geyrek, göbek, göden bağarsuş, incik, kemirdek/kemürdek, kırkıbayır, meme, oğlan yatağı, omaca, segirden*” adlarına Eski Türkçe döneminin söz varlığını ortaya koyan sözlüklerde rastlayamadık.

Lisânü'l-Etibbâ'daki Türkçe organ adlarından bazılarının metinde birden çok anlamda kullanıldığı da görülmektedir. “ağız” organ adı anlamının dışında “kapların veya içi boş şeylerin açık tarafı; uç, kenar; birkaç yolun birbirine kavuştuğu yer, kavşak; kesici aletlerin keskin tarafı” gibi dört farklı anlamda kullanılırken, “arşa” kelimesi “sırt” anlamının dışında “Bir şeyin temel tutulan yüzünün tam ters yanı, ön karşıtı” anlamında da kullanılmıştır. Ayrıca “ayaş” kelimesi organ olan “ayak” anlamının dışında “birtakım şeylerin yerden yüksekçe durmasını sağlayan dayak, destek veya bunlardan her biri, hayvanlarda bacak” gibi iki farklı anlamda daha kullanılmıştır. “baş” kelimesi organ anlamının yanında “saç, bir yerin tepe noktası, başak, bir şeyin uç veya başlangıç noktası” gibi anlamlarda da kullanılmıştır. “boğaz” kelimesi organ anlamının yanında “içi boş bir şeyin ağzına yakın bölümü” anlamında da kullanılmıştır. “göz” kelimesi organ anlamının yanında “yanmış kömür, kor” anlamında da kullanılmıştır. “kıyruş” kelimesi organ anlamının yanında “uç, kenar” anlamında da kullanılmıştır.

“Göz kapağı” anlamında kullanılan “kapaş” kelimesinin Güncel Türkçe Sözlük'deki anlamları arasında bu anlamda bir kullanımının olmadığı tespit edilmiştir.

Lisânü'l-Etibbâ'da bazı organ isimlerinin, organ ismi olmalarının yanında bazı bitki isimlerinde de kullanıldığı görülmektedir. Söz gelimi “kulaş” organ adı “fil kulağı, ayu kulağı, şıçan kulağı” gibi bitki isimlerinde geçerken, “kıyruş” organ ismi de “sığır kıyruğı, Öakreb kıyruğı” gibi bitki isimlerinin adlandırılmalarında kullanılmıştır. Ayrıca “kıyruş” organ adı “kılkıyruğı ve kıyruşşalan” gibi hayvan isimlerinde de geçmektedir.

## KISALTMALAR

ÇTS: Çağatay Türkçesi Sözlüğü

DKK: Dede Korkut Kitabı

DLT: Dîvânü Lugâti't-Türk

EATS: Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü

EUTS: Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü

HTS: Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü



KPTS: Kıpça Türkçesi Sözlüğü  
KTS: Karahanlı Türkçesi Sözlüğü  
LE: Lisânü'l-Etibbâ  
SN: Süheyl ü Nevbahar  
TS: Yeni Tarama Sözlüğü

### KAYNAKÇA

- Adivar, Adnan (1970). *Osmanlı Türklerinde İlim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ahmet Vefik Paşa (2000). *Lehce-i Osmânî* (Haz. Recep Toparlı), Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Ayverdi, İlhan (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Batmaz, Macidegül (2013). *Eski Uygur Türkçesinde Tıp Terimleri*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bayat, Ali Haydar (2010). *Tıp Tarihi*, İstanbul: Merkezefendi Geleneksel Tıp Tarihi Yayınları.
- Böler, Tuncay (2014). *Tercüme-i Kâmilü's-Sinâ'a (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*. İstanbul: Kesit yayınları.
- Canpolat, Mustafa – Önler, Zafer (2007). *İshâk bin Murâd Edviye-i Müfredde*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Cin, Ali (2012). *Mesud bin Ahmed Süheyl ü Nev-bahâr (Kenzü'l-Bedâyi'Ö) İnceleme – Metin – Dizin*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Clauson, Sir Gerard (1972). *An Etimological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- Çağbayır, Yaşar (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Dilçin, Cem (2009). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğan, Levent (2005). Türk Dilinde Organ Adları Üzerine Bir İnceleme, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 1.
- Doğan, Şaban (2012). *Ebulfeyz Mustafa Efendi Risâle-i Feyziyye fî Lügâti'l-Müfredâti't-Tıbbiyye*, İstanbul: Değişim Yayınları.
- Ercilasun, Ahmet B. – Akkoyunlu, Ziyad (2013). *Dîvânü Lugâti't-Türk (Giriş – Metin – Çeviri – Notlar – Dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, Muharrem (1997). *Dede Korkut Kitabı II (İndeks – Gramer)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gümüşatam, Gürkan (2009). *Eski Anadolu Türkçesi Eserlerinden Tertib-i Mualece'deki Organ Adlı Tıp Terimleri*, TDAY-Belleten, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, S. I, s. 25-50.
- Gürgan, Mahmut (2013). *İslam Öncesi Uygur Tıp Metinlerinde Bulunan Hayvansal Drog İsimleri*, Avrasya Terim Dergisi. 1 (2).

- Güven, Meriç (2008). *Kitâbu'l-Müntehâb F'it-Tıbb'daki Türkçe Organ Adları*, Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı: 23.
- Güven, Meriç (2009). Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Tıp Yazmalarındaki Türkçe Organ Adları Üzerine Bir İnceleme, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 26.
- Kaçalın, Mustafa S. (2011). *Nevâî'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kanar, Mehmet (2018). *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Kaya, Fatih (2018). *Lisânü'l-Etibbâ - Tabiplerin Dili (Giriş – Çeviriyazılı Metin – Söz Varlığı – Madde Başları Dizini)*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Küçükler, Paki (2010). *Şerafeddin Sabuncuoğlu - Mücerreb-nâme*. Ankara: Kültür Ajans Yayınevi.
- Lütfullah b. Ebu Yusuf el-Halîmî (2013). *Lügat-ı Halîmî* (Haz. Adem Uzun), Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Meninski, Franciscus à Mesgnien (2000). *Thesaurus Linguarium Orientalium Turcicae – Arabicae – Persicae Lexicon Turcico – Arabico – Persicum*, İstanbul: Simurg Yayınları.
- Murad, Sibel (2009). *Lugât-i Müşkilât-ı Eczâ Derviş Siyâhî Lârendevî (Giriş – İnceleme – Metin – Dizinler)*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Önler, Zafer (1990). *Celâlüddin Hızır (Hacı Paşa) Müntahab-ı Şifâ I Giriş-Metin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Parlatır, İsmail (2009). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Redhouse, Sir James W. (2006). *Turkish And English Lexicon Nev Edition*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Redhouse, Sir James W. (2009). *Müntahabât-ı Lügât-ı Osmâniyye* (Haz. Recep Toparlı, Betül Eyövge Yılmaz, Yaşar Yılmaz), Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Steingass, Francis Joseph (2005). *A Comprehensive Persian – English Dictionary*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Şemseddin Sami (1996). *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Toparlı, Recep – Vural, Hanifi – Karaatlı Recep (2003). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tulum, Mertol (2011). *17. Yüzyıl Türkçesi ve Söz Varlığı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005) *Yazım Kılavuzu*, Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011) *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Unat, Ekrem Kadri – İhsanoğlu, Ekmeleddin – Vural, Suat (2004). *Osmanlıca Tıp Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ünlü, Suat (2012). *Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ünlü, Suat (2012). *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ünlü, Suat (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Yelten, Muhammet (1993). *Şirvanlı Mahmud Kemâliyye (Giriş-İnceleme-Cümle Bilgisi-Metin-Sözlük)*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek. H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## THE USE OF TURKISH CASE MARKERS BY ADULT LEARNERS OF TURKISH AS A SECOND LANGUAGE<sup>1</sup>

Muzaffer Pınar BABANOĞLU<sup>2</sup>

Reyhan AĞÇAM<sup>3</sup>

### Abstract

This study investigates the use of Turkish case markers by learners of Turkish as a second language. Four cases in Turkish language (e.g. *accusative, dative, locative* and *ablative*) were examined as the linguistic items of the study. The research data were gathered from L2 learners of Turkish who were studying at a state university in southern part of Turkey as foreign students through the grammaticality judgment task (GJT) and the scrambled sentence task (SST) developed by the researchers, and quantitatively analyzed. Research findings have indicated that the students have a slight difficulty in unscrambling sentences that required the use of multiple case markers, and that the ablative and locative case markers proved the most and least challenging markers for them to use, respectively. The study is hoped to contribute to the existing literature via its findings and practical implications on teaching Turkish as a second language.

**Keywords:** Case markers, Turkish case markers, Turkish as a second language

## TÜRKÇE İSMİN HALLERİNİN TÜRKÇE'Yİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN YETİŞKİNLER TARAFINDAN KULLANIMI

### Özet

Bu çalışma Türkçe ismin hallerinin Türkçe'yi ikinci dil olarak öğrenen yetişkinler tarafından kullanımını incelemektedir. Türkçe dilindeki ismin belirtme (-i hali), yönelme (-e hali), kalma (-de hali) ve çıkma (-den hali) hal ekleri çalışmada dilbilgisi ögesi olarak incelenmiştir. Veri toplama sırasında Türkiye'nin güney bölgesinde bir devlet üniversitesinde yabancı öğrenci olarak eğitim gören Türkçe öğrenenlerden, araştırmacılar tarafından geliştirilen dilbilgisel yargılama ve karışık cümle düzenleme testleri yoluyla elde edilen veri nicel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenenler, birden fazla hal ögesi içeren karışık cümle düzenlemede az düzeyde zorlandılar. Daha belirgin olarak çıkma hali (-den) en fazla problemlili hal iken kalma (-de) hali en az zorlayıcı olan hal formudur. Çalışma sonunda, araştırma sonuçlarına göre Türkçe'nin ikinci dil olarak öğrenimi üzerine pratik uygulama önerileri verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** İsmi halleri, Türkçe ismin halleri, İkinci dil olarak Türkçe

<sup>1</sup> The preliminary results of this study were orally presented at 5th International Language in Focus Conference, Thessaloniki, Greece May 3 – 5, 2018.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi, e-posta:pinarbab@hotmail.com

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, e-posta: reyhanagcam@gmail.com

## INTRODUCTION

The development of inflectional morphology in L2 has always had a particular interest ever since morpheme studies had begun to show impact on L2 research (Hopp, 2012). The acquisition of morphology has been a challenging phenomenon for adult L2 learners (Brown, 1973, Clashen, et.al., 1994, Haznedar, 2006); hence, inflectional morphology (verbal and nominal) is problematic for L2 learners (Haznedar, 2006).

Linguistic case is a grammatical category determined by the syntactic or semantic function of a noun or pronoun. It is defined as “a system of marking dependent nouns for the type of relationship they bear to their heads” (Blake, 2001, p. 1) and as “a formal device associated with a noun phrase that signals the grammatical role of that noun phrase” (Moravcsik, 2009, p. 231). Case markers basically add meaning to the word without changing its root which marks roles of nouns, pronouns and noun phrase constituents. Case marking is an area where morphology and syntax work together to produce a comprehensible input. Errors in marking a particular case committed by L2 learners simply indicate that the case in concern has not being fully acquired (Sabia, 2003).

The Turkish case markers are used to indicate possession, location, direction and time in which noun endings are changed due to the each case.

Table 1. Case markers in Turkish (Ketrez, 2012, p. 27)

		Bare noun	Noun <sub>Possessive</sub>	Pronoun
Nominative	-Ø	kedi	kedisi	ben
Accusative	-(y/n)ı/ı/ü/ü	kedi-yi	kedisi-ni	ben-i
Dative	-(y/n)e/a	kedi-ye	kedisi-ne	ben-a
Locative	-(n)de/(n)da/te/ta	kedi-de	kedisi-nde	ben-de
Ablative	-(n)den/(n)dan/ten/tan	kedi-den	kedisi-nden	ben-den
Instrumental	-(y)la/e	kedi-yle	kedisi-yle	ben(im)-le
Genitive	-(n)in/ın/ün/un/ım	kedi-nin	kedisi-nin	ben-im

In L1 Turkish, case markers are acquired successfully from early stages spreading over time through generations. In addition, the dative and ablative cases emerge earlier than the accusative case which appears later but used more productively (Sofu, 1989). Mert (2003) states that, in teaching Turkish case markers, suffixation is brought to forefront instead of emphasizing the language elements which are attendant for each case category and this condition causes difficulty in learning case system because Turkish is a language which has substantiality to express a linguistic category not just with a suffix but with particularly assigned linguistic elements (p.28). For example:

1. (a) Ali okul+dan geldi.
- (b) Çocuklar sıkıntı+dan patladı
- (c) Şu taraf+tan gitti.
- (d) Onlar+dan biri buraya geldi.

The attendant element (-t/dan) is used in 1(a) as ablative, in 1(b) as cause, in 1(c) as instrument and in 1(d) as accusative meaning. Studies show that errors of most of L2 learners of Turkish form different proficiency levels are related to negative transfer from their native language and this fact highlights the importance of teaching assigned linguistic elements (Mert, 2003).

Concerning the acquisition of case markers in general Sabia (2003) points out that cases are acquired in the order of nominative-accusative-genitive-dative and that dative was found to be the most difficult case. Some of previous attempts to investigate case markers in L2 point out that some sense of difficulty has been encountered especially by learners of Turkish as a second language. Gürel (2000) investigated the acquisition of case system in Turkish by English-speaking learners and reported an average of low performance shown by the candidates, and relatively higher performance by the intermediate and advanced learners in comparison to the beginners. Likewise, Sabia (2003) studied errors in case markers by Russian L2 learners and concluded that misrepresentation of words and phrases in learner's mental lexicon caused case-marking errors. She also reported a limited amount of L1 transfer of certain production rules. In a similar study, Haznedar (2006) reported low performance of a learner of Turkish in case marking and informed that the learner faces difficulties only with the surface realization of the case. Papadapoulou et al. (2010) scrutinized Turkish word order and case morphology by Greek learners and reported results in parallel with Gürel (2000) and Haznedar (2006). In a more recent research, Altunkol and Balci (2013) examined the acquisition of Turkish grammatical morphemes by foreign students and found that they were more successful in the use of ablative and locative cases.

As noted before, case markers basically add meaning to the word without changing its root which marks roles of nouns, pronouns and noun phrase constituents. Errors with particular cases made by L2 learners are an indicator of that the cases in question have not been fully acquired (Sabia, 2003). This particular research was set out to examine the use of case markers by Arabic-speaking learners of Turkish to see whether the acquisition of the case in Turkish is troublesome for Turkish L2 learners. Arabic and Turkish differ in some linguistic aspects, primarily within the case system (Table 2).

Table 2. Linguistic features of Turkish and Arabic (Jäger, 2010).

<b>Linguistic features</b>	<b>Turkish</b>	<b>Arabic</b>
<b>Word order</b>	SVO	VSO
<b>Inflection</b>	Agglutinative	Fusional
<b>Morpheme</b>	Clearly identifiable morphemes	Morpheme boundaries are difficult to identify
<b>Case</b>	Nominative Accusative Dative Ablative Genitive Instrumental	Nominative Accusative Genitive

As an agglutinative language, Turkish has a different language structure and a richer case system than the fusional Arabic language. Melanlıoğlu (2012) identified the Turkish case-endings as one of the most difficult linguistic forms to teach Turkish L2 learners.

This study was motivated to examine the use of four Turkish case-markers (*dative*, *accusative*, *ablative* and *locative*) by Syrian undergraduate students studying at a Turkish state university in Turkey in order to see whether they correctly judge the sentences containing case markers, and whether there are traces of L1 transfer in their L2 production. Related research questions are as follows:

- 1- Do Syrian adult learners of Turkish as a second language use Turkish case-markers correctly?
- 2- Is there L1 interference in the use of Turkish case-markers by Syrian adult learners of Turkish as a second language?

## Methodology

### Participants

Participants of the research were 34 Syrian students attending different undergraduate programs (Faculty of Arts and Sciences) at a state university in Turkey who had been living in Turkey as immigrants and learn/use Turkish as a second language at the time of data collection. It is noteworthy that the participants formerly received an intensive Turkish course at the Centre for Turkish Teaching (TOMER) for a year/ 24 hours a week in which core skills are emphasized as a preparatory Turkish program since medium of instruction is Turkish at the attended university.

### Data Collection and Analysis

A grammaticality judgment task (GJT) and a scrambled sentence task (SST) were used to test the participant students' linguistic knowledge about Turkish case markers. Schütze and Sprouse (2014) emphasize that "judgment data play a crucial role in linguistic investigation because they provide information not readily available from other kinds of data; most importantly, they distinguish possible from impossible utterances among those that have never been naturally produced" (p. 4). Although their reliability were questioned by some researchers (Gass, 1994, Mandell, 1999; Tabatabaei & Dehghani, 2012) whether they actually reflect learners grammatical knowledge, GJTs have still credit in Second Language Research providing valid data for L2 research (Bley-Vroman, et.al., 1988, in Tabatabaei & Dehghani, 2012) and are frequently used to elicit explicit and implicit knowledge of learners (Gutiérrez, 2013).

Participants were asked to choose among given options (including noun/ noun phrases with case markers) (e.g. accusative, dative, ablative and locative) which consisted of ten GJT set of which has been elaborated below:

1. **Doğru olan cümleyi seçiniz. (Choose the correct sentence.)**
  - a) Ayşe masa○ tabak koydu. (nominative\_incorrect)  
Ayşe table- plate put-Past/3 Sg
  - b) Ayşe masada tabak koydu. (locative\_incorrect)

- Ayşe table-locative plate put-Past/3 Sg
- c) Ayşe masaya tabak koydu. (dative\_correct)
- Ayşe table-dative plate put-Past/3 Sg
- d) Ayşe masadan tabak koydu. (ablative\_incorrect)
- Ayşe table-ablative plate put-Past/3 Sg
- e) Ayşe masayı tabak koydu. (accusative\_incorrect)
- Ayşe table-accusative plate put-Past/3 Sg

SST was used as another experimental procedure to uncover the participants' target language knowledge and cognition. In the present study, the task in concern consisted of five scrambled sentences that included noun/ noun phrases with case markers, as exemplified below:

**1. Cümleyi düzenleyiniz. (Put the words into the correct order.)**

- *Scrambled sentence:*

Yarın / saatlerde / Ankara'da / ol-acağ-ım/ bu.

Tomorrow time-LOC.Ankara-LOC. be-Future/ 1 sG this/that

- *Expected response:*

Yarın bu saatlerde Ankara'da ol-acağ-ım.

Tomorrow this/ that time-LOC. Ankara-LOC. be-Future/ 1 SG

At that time tomorrow, I will be in Ankara.

In SST, the participants were asked to put the words into the correct order and to place the case forms in correct positions within the sentence. It is significant to note that Turkish word order is Subject-Verb-Object (SVO) whereas Arabic (participants' L1) is Verb-Subject-Object VSO; hence, the SST task was intended to evaluate the participants' ability to set the L2 word order. Their responses to the items in GJT and SST were identified and reported in percentages for binary data (correct/incorrect) in the results and discussion section.

### Results & Discussion

Initial analysis was administered to the students' responses to GJT items and their frequency distribution was presented in a system of grammatical correction where there are two sections as correct and incorrect. Responses were also divided to case categorization to see the distribution of correct and incorrect responses to the items that included four cases, as shown in Table 3:

Table 3. GJT frequency and percentages.

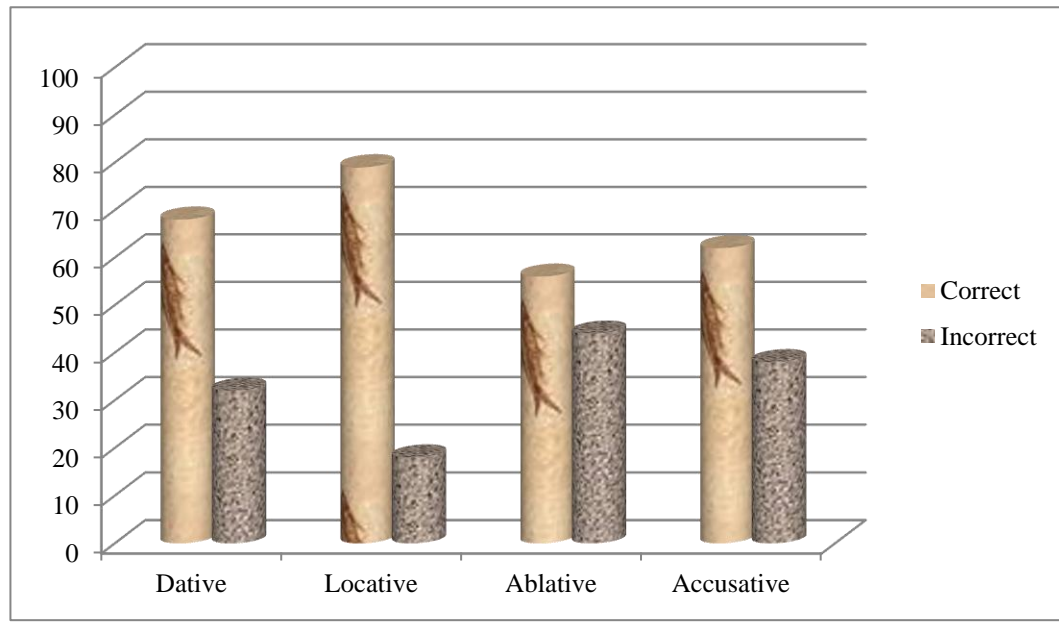
Items	Correctly arranged		Incorrectly arranged	
	f	%	f	%
Dative	23	68	11	32



Locative	28	82	6	18
Ablative	19	56	15	44
Accusative	21	62	13	38

(Total participant n: 34)

As illustrated in Table 2, the overall frequency of each case showed a correctness of more than %50 where locative case was the mostly chosen one as correct (%79) while the item that required the use of the ablative case proved the most troublesome for the students (%56).



The accusative and dative cases were correctly judged by the participants at high rates between intervals of 60%-70% (Accusative: 62%; Dative: 67%) as also depicted in Figure 1 which shows the general picture of overall percentages of correct and incorrect usages in GJT.

The ablative case requires the use of the suffix –den/dan (from, off, about, by), which is more transparent than other cases indicating a variety of meanings (i) ii) and given in GJT for learners to judge (iii).

- i. evden : from house (place)
- ii. -den/dan bahsetmek: talking about ...
- iii. Sample from GJT (item 9):

“What is this kid talking about?”

- a) Bu çocuk neø bahsediyor? (nom.\_incorrect)
- b) Bu çocuk ne(y)den bahsed-iyor? (*correct*)

*This kid what-about (ABL.) talk-Prog./3 SG*

- c) Bu çocuk neyi bahsediyor? (acc. incorrect)
- d) Bu çocuk neyde bahsediyor?(loc. \_incorrect)
- e) Bu çocuk neye bahsediyor? (dat. \_incorrect)

In SST, the participants were expected to put the scrambled sentence into correct order to see if they would regulate a sentence containing case-ended forms in proper positions and if they could successfully come up with the sentences in the appropriate Turkish word order (SVO; subject-verb-object) whereas their L1 is a VSO (verb-subject-object) language. Table 4 illustrates the scores of correctly and incorrectly arranged scrambled sentences:

Table 4. SST correctly and incorrectly arranged sentence frequency and percentages.

Items	Correct		Incorrect	
	f	%	f	%
1	34	100	0	0
2	33	97	1	3
3	33	97	1	3
4	23	67	11	32
5	22	64	12	35

(Total participant n: 34)

Sentences as 1 that contain one case marker such as example (a) were correctly arranged by the participants.

(a) ‘bu/ **onu** / arayacağım / akşam.’ Scrambled sentence (**onu**: direct object pronoun in accusative case)

‘Bu akşam **onu** arayacağım’ Correct form of arranged sentence

‘I am going to call *him/her* tonight.

More complex sentences that included multiple case markers as in 4 and 5 (example b) were done correctly by around %60 of learners; yet, about %30 of them were faced with difficulty in positioning the case forms within the sentence

(b) ‘Yarın / **saatlerde** /Ankara’dan/ olacağım/ gelmiş/bu. Scrambled sentence (**saatlerde**: locative case indicating time/ Ankara’**dan**: ablative case indicating place)

‘Yarın bu **saatlerde Ankara’dan** gelmiş olacağım.’

‘I am going to have come at this time tomorrow’

Although participants have put forth a small number of mistakes in average, they mostly followed SVO Turkish word order while unscrambling the sentences.

## Conclusion

The present research yielded results that confirm those previously reported in the related literature. For instance, it was revealed that Arabic L1 learners of Turkish have difficulty in using case markers, which largely overlaps with past research (Gürel, 2000; Haznedar, 2006; Papadapoulou et al., 2010). In a similar scope, this study examined the use Turkish case-markers (dative, accusative, ablative and locative) by Syrian students attending a Turkish state university in order to see whether they judge sentences containing case markers correctly, and whether there are traces of L1 transfer in terms of Turkish case system or word order. The findings indicated that ablative case was the most challenging case to use for the participants, followed by locative case. This particular result contradicts with those informed in Altunkol and Balci (2013). Another striking finding of the study was that the participants tended to mark Ablative case instead of accusative case. It might be partially attributed to L1 transfer due to the linguistic differences between their first and second languages. More specifically, Arabic lacks a particular ablative case that Turkish has; therefore, the students might have preferred to use the ablative case where they were supposed to use the accusative case. This finding approves Sabia (2013) who previously reported transfer in L2 Russian for case marking. Nonetheless, it could be reported that the participant students encountered no problem with the use of Turkish word order (SOV). Erdocia and Laka (2018, p. 8) state that when L1 and L2 differ, that may result in negative transfer from L1 and “non-native speakers never process the grammatical structures of L2 in a native-like manner, mostly if they already can do it transferring the cues of their L1 grammar.”

When the present research questions are revisited, the explanations are given as following:

*RQ1. Do Syrian adult learners of Turkish as a second language use Turkish case-markers correctly?*

Ablative and accusative cases seem to be challenging for learners whereas they can judge most of locative and dative cases correctly.

*RQ2. Is there L1 interference in the use of Turkish case-markers by Syrian adult learners of Turkish?*

The current research has indicated an L1 effect in the use of case marking for the Arabic-speaking L2 learners of Turkish due to the fact that the ablative case does not exist in their L1. They, on the other hand, did not commit a systematic error in constructing sentences in Turkish (SOV language) even though their L1 follows a quite different word order (VSO). Erdocia et al. (2014) underline that typological differences (e.g. VO/OV) can be a relevant influence behind L1/L2 differential features that are distinctly processed by L2 speakers due to processing strategies from native language to non-native or difficulty to acquire some divergent grammatical structures.

The study provides some practical implications based on the afore-mentioned findings. Initially, the case morphology in Turkish may be introduced to adult second language learners of Turkish via a variety of classroom activities. Additionally, linguistic differences between Turkish and Arabic may be highlighted through consciousness raising activities. As noted in Melanlıoğlu (2012), the order of case markers in Turkish should be clarified while teaching

besides considering the points which are underlined by Mert (2003) and Alyılmaz (2010) the case system should be thought emphasizing the all linguistic elements forming each case category.

### **Future Improvements**

The research was limited to the data obtained from a limited number of participants with Arabic L1. It was also limited to the instrumentation (e.g. content of tasks) and the analysis results were offered only in percentages. Hence, future attempts may require the participation of adult learners of Turkish with different L1 backgrounds, using a variety of tasks (e.g. sentence construction, picture recognition and speaking tasks) and consideration a developmental sequence (e.g. beginner, elementary and advanced learners) for more fruitful and generalizable results.

### **REFERENCES**

- Altunkol, E. and Balci, B. (2013). The usage of turkish grammatical morphemes by learners of Turkish as a second language. Athens: ATINER'S Conference Paper Series, No: LNG2013-0711.
- Alyılmaz, S. (2010). Türkiye Türkçesinde Bulunma Hâli Kategorisi, Dil Araştırmaları, S. 7, Ankara, s. 107-123.
- Blake, B. J. (1994). Case. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Blake, B. J. (2001). Case (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Erdocia, K., Zawiszewski, A., and Laka, I. (2014). Word order processing in a second language: from VO to OV. J. Psycholinguist. Res. 42, 475–494. doi: 10.1007/s10936-013-9280-4.
- Erdocia, K. and Laka, I.(2018) Negative transfer effects on L2 word order processing. Frontiers in Psychology, 9(337). doi: 10.3389/fpsyg.2018.00337.
- Hopp, H. (2012). The development of L2 morphology. Second Language Research, 29(1), 3-6.
- Haznedar, B. (2006) Persistent problems with case morphology in L2 acquisition. In: Conxita L (ed.) Interfaces in multilingualism: Acquisition and representation. Amsterdam: John Benjamins, 179–206.
- Gass, S. (1994). The reliability of second-language grammaticality judgments. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), Research methodology in second language acquisition (pp. 303-322). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutiérrez, X. (2013). The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 423-449. doi:10.1017/S0272263113000041.
- Gürel, A. (2000) Missing case inflection: Implications for second language acquisition. In: Howell C, Fish SA, and Keith-Lucas T (eds) Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development (BUCLD) 24. Somerville, MA: Cascadilla Press, 379–90.

- Güven, E. (2007). 'Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler.' MA thesis, Dokuz Eylül University, Izmir.
- Jäger, G. (2010). Languages of the world: Morphological language classification. Retrieved from: <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/~gjaeger/lehre/ws0910/languagesOfTheWorld/morphologicalTypology.pdf>.
- Ketrez, F.N (2012). A student grammar of Turkish. Cambridge University Press: Cambridge.
- Mandell, P.B. (1999). On the reliability of grammaticality judgement tests in second language acquisition research. *Second Language Research*, 15(1), 73-99. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.880.6794&rep=rep1&type=pdf>.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılara Türkçe öğrenenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 2401-2411.
- Mert, O. (2003). Türkçe'de Hâl Kategorisi ve Öğretimi, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 21, Erzurum, s. 25-32.
- Morasczik, E.A.(2009). The distribution of case. In Malchukov A and Spencer A. (eds). *The Oxford handbook of case* pp: 231-245. Oxford University Press: Oxford.
- Papadopoulou, D., Spyridoula V., Vassilios S., Kaili, H., Prokou, S., and Revithiadou, A. (2011). Case morphology and word order in second language Turkish: Evidence from Greek learners. *Second Language Research* 27: 173– 205.
- Sabia, I. (2003). Case-marking errors in L2 Russian and production rules. Master of Arts, 2003, University of Georgia in Partial, Athens, Georgia.
- Schütze, C., & Sprouse, J. (2014). Judgment data. In R. Podesva & D. Sharma (Eds.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 27-50). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139013734.004.
- Sofu, H. (1989). Acquisition of case markers in Turkish: A cross-sectional study. Unpublished MA thesis, Çukurova University, Adana.
- Sofu, H. (1995). Acquisition of lexicon in Turkish. Unpublished doctoral dissertation, Çukurova University, Adana.
- Tabatabaei, O. & Dehghani, M. (2012). Assessing the reliability of grammaticality judgment tests. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 173-182.

## BAŞLANGIÇTAN GÜNÜMÜZE KIRGIZİSTAN'DA DİL VE EĞİTİM

### POLİTİKALARI

Aysel BAYTOK<sup>1</sup>

#### Özet

19. yüzyılın sonlarından itibaren Rus hâkimiyetine giren Kırgızlar dil ve eğitim politikalarıyla Ruslar vasıtasıyla tanışmışlardır. Rusların uyguladıkları iyi niyetten uzak dil ve eğitim politikaları sonucunda Kırgızistan'da her geçen gün Rus okullarının sayısı artmış, Kırgız Türkçesi konuşma dili seviyesine inmiş, Rus kültürü her alanda hâkim duruma gelmiştir. Ruslar açtıkları okullar vasıtasıyla Ruslaştırma, Hıristiyanlaştırma, Rus dilini ve kültürünü öğretme ve rejimin taleplerine uygun Sovyet insanını yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Sovyet döneminde Kırgızların kullanmakta olduğu Arap alfabesi kaldırılıp önce Latin, sonra da her Türk boyu için farklı olacak şekilde Kiril alfabesine geçilmiştir. Kırgızistan 31 Ağustos 1991'de ilân ettiği bağımsızlıkla birlikte dile ve millî değerlere ağırlık veren bir dil ve eğitim politikası benimsemiştir. Eğitim dili olarak özellikle ilk ve orta öğretimde Kırgız Türkçesi esas alınmış, Kırgız Türkçesiyle ders kitapları hazırlanmıştır. Bununla birlikte, gelinen aşama istenen seviyede değildir. Bu çalışmada Rusların Kırgızistan'ı işgalinden başlayarak günümüze değin Kırgızistan'da uygulanan dil ve eğitim politikaları arka plânlarıyla birlikte ortaya konmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kırgızistan, Dil Politikası, Eğitim Politikası

## THE HISTORY OF LANGUAGE AND EDUCATION POLICIESIN

### KYRGYZSTAN

#### Abstract

The Kyrgyz who came under Russian rule towards the end of the 19th century were introduced to language and education policies by the Russians. As a result of unfavourable language and educational policies implemented by the Russians, the number of Russian schools in Kyrgyzstan increased day by day, Kyrgyz Turkish were decreased to the level of spoken language and Russian culture became dominant in every field. Through the schools they opened, the Russians aimed to Russianise and Christianise the people, to teach Russian language and culture and to train Soviet people in accordance with the demands of the regime. During the Soviet period, the Arabic alphabet used by the Kyrgyz was replaced with Latin first, and then the Cyrillic alphabet was imposed to every Turkish tribe in different forms. Together with the independence it declared on August 31, 1991, Kyrgyzstan adopted a language and education policy that is based on language and national values. Kyrgyz Turkish has been used as the language of instruction especially in primary and secondary education, and textbooks have been prepared in Kyrgyz Turkish. However, the process achieved is not at the desired level. In this study, the language and education policies applied in Kyrgyzstan starting from the Russian occupation of Kyrgyzstan to the present day are tried to be presented together with their background.

**Keywords:** Kyrgyzstan, Language Policy, Education Policy

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları ABD, e-posta: ayselbaytok@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Türkistan Türkleri kısa süren bağımsızlık dönemleri dışında tarihî süreçte genellikle kendi kaderlerini belirleyememiş, çeşitli milletlerin hâkimiyetinde yaşamak zorunda kalmışlardır. Bu durum onların kendileriyle ilgili hayatî konularda karar alamamaları sonucunu doğurmuş, bu da sosyal, kültürel, millî, dinî vb. konularda büyük sorunlara yol açmıştır. Türkistan XIX. yüzyılın sonlarından itibaren de Rusların istilasına uğramış ve bu durum XX. yüzyılın sonlarına kadar devam etmiştir. Bu yüz yılı aşkın sürede Türkistan coğrafyasında Rus dil ve milliyetler politikaları uygulanmış, Ruslaştırma ve Hıristiyanlaştırma siyaseti artarak devam etmiştir. Bu politikalarından en fazla etkilenen hususların başında da dil konusu gelmektedir.

Dillerin ve kullanılan alfabelerin tarihi, onları kullanan toplumların tarihinden ayrı düşünülemez. Dillerin farklı yönlerdeki gelişimleri, alfabe değişimleri tarihî olaylarla çok yakından bağlantılıdır. O nedenle günümüzde Kırgızistan'daki dil ve eğitim politikalarına zemin hazırlayan olayların ortaya konması açısından, öncelikle Kırgızların tarihine kısaca değinmek faydalı olacaktır.

### 1.1. MÖ III- MS XVIII. Yüzyıllar Arası Kırgızlar

Kırgızlar, adı MÖ 200 yılında Çin kaynaklarında geçen en eski Türk boylarından biridir. MÖ 201 yılında Hun İmparatorluğuna dâhil olan Kırgızlar (Caferoğlu, 1988: 29; Cirtautas, 1993: 11; Özey, 2002: 352; Gömeç, 2002: 9, 16; Özkan, 2007: 129; Alimov, 2013: 4; Osmonov, 2013: 147) Hun İmparatorluğunun parçalanmasından sonra IV. yüzyılda büyük bir devlet kurmuşlardır. Bu devlet Çin kaynaklarında “Hakas Devleti” adıyla anılır (İnan, 1998: 39-40). Ancak bu devletin ömrü çok kısa sürmüş ve Kırgızlar IV. yüzyılın ikinci yarısında Kuzey Çin'de teşekkül etmeye başlayan Tabgaçların hâkimiyetine girmişlerdir. Bazı Kırgız kabileleri de IV. yüzyılın sonu ile V. yüzyılın başında Juan-Juanların (Avarlar) hâkimiyetini kabul etmek zorunda kalmışlardır (Gömeç, 2002: 19; Osmonov, 2013: 154).

VI. yüzyılın ortalarından itibaren Çinliler tarafından “Hakas” ismi ile zikredilen (Kara, 2013: 1751) Kırgızlar VI. yüzyılın ikinci yarısında (560 yılında) Göktürk Kağanlığı (552-653) hakanı Mukan zamanında hakanlığa bağlanmışlardır (Caferoğlu, 1988: 29; Saray, 1993: 16; Cirtautas, 1993: 11; Kafesoğlu, 1997: 139; Özey, 2002: 352; Gömeç, 2002: 20; Özkan, 2007: 129). Kırgızların MS 732'de yazılmış olan Kültigin yazıtında ve Yenisey yazıtlarında VI-VIII. yüzyıllar arasında Yenisey bölgesinde yaşadıkları belirtilmektedir (Yunusaliyev, 1971: 9; Cirtautas, 1993: 11).

Uygurların 745'te Göktürk devletini yıkarak Uygur Kağanlığını kurmalarıyla birlikte Kırgızlar Uygur Kağanlığına bağlanmışlar, 840'ta da bu devleti yıkarak neredeyse bin yıl sonra Ötüken'de tekrar kendi devletlerini kurmuşlardır. Ancak bu devlet de 940 yılında bir Moğol boyu olan Kıtaylar tarafından yıkılmıştır (Caferoğlu, 1988: 29; Cirtautas, 1993: 11; Akiner, 1995: 279; Kafesoğlu, 1997: 139; Özey, 2002: 352; Bartold, 2006: 36; Özkan, 2007: 129; Reichl, 2011: 22; Alimov, 2013: 4; Osmonov, 2013: 152).

Bugünkü yerlerine göç ettikten sonra X-XII. yüzyıllar arasında Karahanlı Devletine tâbi olan Kırgızlar İslâm dinini kabul etmekle birlikte Arap alfabesini de kullanmaya başlamışlardır.

Türklerin en uzun süre, yani İslâmiyet'i kabul etmeye başladıkları X. yüzyıldan XX. yüzyıl ortalarına kadar yaklaşık 1000 yıl süreyle kullandıkları alfabe de budur. Kırgızlar XIII. yüzyıldan itibaren Moğolların (Kafesoğlu, 1997: 140; Kalkan, 2006: 109; Alimov, 2013: 5), XVI-XVII. yüzyıllarda Yarkent Hanlığının (Gömeç, 2002: 43) hâkimiyeti altında kalmışlardır. XVIII. yüzyılda (1703 yılında) Hokant Hanlığının hâkimiyetini gönüllü olarak kabul eden Kırgızlar kısa sürede yönetimi ele geçirirler ve böylece Kırgız tarihinde yeni bir bağımsız devlet dönemi başlamış olur.

### **1.2. XIX-XX. Yüzyıllar Arası: Çarlık Rusya'sı Döneminde Kırgızlar**

1860'ta Rusların Türkistan'ı işgali başlamış ve bu işgal 1884 yılında tamamlanmıştır. Kırgızlar 1876'da Hokant Hanlığı'nın Ruslar tarafından yıkılması neticesinde Rus hâkimiyetine girmiş ve böylece Rusların siyasî yayılcılığının yanı sıra kültürel yayılcılığına da maruz kalmaya başlamışlardır. "Başlangıçta bitirme ve yozlaştırma siyasetini üstü kapalı bir şekilde yürüten ve Türkistan'ın iç işlerine fazla karışıyor gibi görünmeden ülkeyi idare eden Rus yönetimi, sadece güvenlik sağladıklarını ve ticaret amacıyla ilişki hâlinde olduklarını ileri sürmüşler, ancak asıl ilgi alanları olan Türkistan'daki eğitim ve din üzerinde durmuşlardır" (Yılmaz, 2014: 341). Bunların yanı sıra Ruslar işgalin başlangıcından itibaren dil ve alfabe konularında da kültürel yayılcılıklarına hizmet edecek politikalar geliştirmiş ve uygulamışlardır.

### **1.3. XX. Yüzyıl: Sovyet Döneminde (1917-1991) Kırgızlar**

Ekim devriminin ardından Kırgızistan 1918'de, yine aynı yıl ilân edilen ve şimdiki Kırgızistan'ı, Özbekistan'ın Semerkant ve Taşkent bölgelerini, Türkmenistan'ı, Kara Kalpakları, güney ve güneydoğu Kazakistan'ı kapsayan Türkistan Özerk Cumhuriyeti'nin bir parçası hâline gelmiştir. Sovyet iktidarının ilk yedi yılı boyunca Kırgızlar etnik azınlık olarak ve çıkarları dikkate alınmadan Türkistan'da parça parça yaşamaya devam etmişlerdir. Uzun mücadeleler sonucunda, nihayet 14 Ekim 1924'te Kırgız Özerk Bölgesi kurulmuş, 1926'da da Kırgızistan'a Sovyet Sosyalist Birliği Cumhuriyeti statüsü verilmiştir (Kara, 2013: 1754-1756, 1759). Kırgızistan 5 Aralık 1936'da da egemen bir cumhuriyet olarak SSCB'ye katılmıştır (Cirtautas, 1993: 11; Gömeç, 2002: 58-59; Özkan, 2007: 130; Alimov, 2013: 6).

### **1.4. Bağımsızlık Döneminde (1991-...) Kırgızlar**

Kırgızistan Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla 31 Ağustos 1991'de bağımsızlığını ilân etmiş ve 1991-2005 yılları arasında Kırgızistan'ın ilk cumhurbaşkanı Askar Akayev olmuştur. Bağımsızlığın ilk yıllarında Kırgızistan çok büyük ekonomik ve siyasî sorunlar yaşamış, bununla birlikte aynı dönemde bağımsızlıklarını kazanan Türk cumhuriyetleri içinde en demokratik cumhuriyet olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde Kırgızlar bağımsızlıklarını ilân ettikleri 31 Ağustos'u "Bağımsızlık Bayramı" olarak kutlamaktadırlar.

## **2. Kırgızistan'da Dil ve Eğitim Politikaları**

### **2.1. Kırgızistan'da Dil Politikaları**

#### **2.1.1. Çarlık Dönemi Dil Politikaları**



Bir halkın varlığını devam ettiren onun kültürü, gelenekleri, tarihi ve en önemlisi bütün bu unsurların taşıyıcısı olan dilidir. Dil insanlar arasında iletişim aracı olmanın yanı sıra, toplumun millî değerlerini koruyan bir araçtır da. Ancak dilin bu işlevini yerine getirebilmesi, onu konuşan halkın kendi iradesine sahip olmasını gerektirir. Aksi takdirde dil, bir yok etme aracı da olabilir. “Belirli bir toplulukta hangi dil(ler)in kullanılacağını belirlemeyi, dil sorunlarını çözmeyi amaçlayan resmî, siyasal ve yönetsel bir etkinlik” olarak tanımlanan (Trudgill, 1994: 47; İmer, 1998: 10) dil plânlaması eğer bir milletin kendi isteğiyle ve istediği doğrultuda gerçekleşiyorsa olumlu ve faydalıdır. Ancak Kırgızlarda Çarlık ve Sovyet dönemlerinde yapıldığı gibi başka bir gücün zorlamasıyla gerçekleşiyorsa bu bir plânlama değil, aslında parçalama, asimile etme ve yok etme anlamına gelmektedir.

Kırgızlar dil politikalarıyla Rus hâkimiyetine girince tanışmışlardır. Kırgızların 1876’da Hokant Hanlığının Ruslar tarafından yıkılması neticesinde Rus hâkimiyetine girdikleri ve böylece Rusların siyasî ve kültürel yayılmacılığına maruz kalmaya başladıkları yukarıda belirtilmişti. Başlangıçta Ruslaştırma siyasetini üstü kapalı bir şekilde yürüten Rus yönetimi, sadece güvenlik sağladıklarını ve ticaret amacıyla ilişki hâlinde olduklarını ileri sürmüşlerdir. 1875’te Türkistan’da Çarlık yönetiminin amaçlarına hizmet edecek Rus okulları açılmaya başlanmış, böylece Ruslaştırma politikası hız kazanmıştır. Rusların Kırgızistan’da uyguladıkları dil politikalarının en önemli maddelerinden birini de alfabe konusu oluşturmuş, Rus hâkimiyetiyle birlikte alfabe bir dil konusu olmaktan çıkıp tarihî ve siyasî koşullara bağlı olarak şekillenmiştir. Bu dönemde Çarlık Rusya’sı Türk halklarının Arap asıllı olan alfabelerini Kiril alfabesine dönüştürmek istemiş, bunun için de aydınları kullanmıştır.

Kırgız Türkleri tarih boyunca diğer Türk boyları gibi farklı dönemlerde farklı alfabeler kullanmışlardır. Bugünkü bulgulara göre kullandıkları ilk alfabe Orhun-Yenisey alfabesidir. Kırgızlar bu yazılarla kendi kitabelerini yazıp dikmişlerdir. Yenisey yazıtlarının Kırgızlara ait olduğu Türkolojide artık tartışılmaz bir gerçektir. Bu kitabeler Rus bilim çevrelerinin iddialarının aksine, Kırgızların eskiden beri okuma yazma bilen bir halk olduğunun da en büyük delilidir.

Kırgızlar VI-VIII. yüzyıllar arasında kullanılan Runik alfabesinden sonra VIII. yüzyılda Uygur alfabesine geçmişler; X. yüzyıldan itibaren XX. yüzyılın ilk çeyreğine kadar da Arap alfabesini kullanmışlardır (Kamçibekova, 2006: 32). Kırgızlar Rus hâkimiyetine kadar farklı alfabeler kullansalar da hep Kırgız Türkçesi ile iletişim kurmuşlar, Kırgız Türkçesi de bu dönemler boyunca kalıplaşarak sözlü edebiyat şeklinde gelişimini sürdürmüştür. Ancak Kırgızlar yazı dili olarak hanlıklar döneminde, diğer tüm Türk boyları gibi, o dönem Türkistan’da ortak yazı dili olan Çağatay Türkçesini kullanmışlardır.

#### **2.1.1.1. Kırgızistan’ı Kiril Alfabesine Geçirme Çabaları**

Ruslar XIX. yüzyılda çok geniş toprakları ve çok çeşitli milletleri hâkimiyetleri altına almışlar ve bu milletler üzerinde büyük baskı kurmuşlardır. Bu baskılar nedeniyle işgalleri altındaki topraklarda büyük isyanların çıkması ve kopmaların başlaması tehlikesi ile karşı karşıya kalan Ruslar bunu engellemek için dengeli bir politika izlemeye başlamışlardır. Bu noktada Türk lehçelerinden birkaçını iyi derecede bilen Ortodoks misyoneri ve Kazan İlahiyat

Fakültesi profesörü Nikolay İvanoviç İlminski'nin (1822-1891) geliştirdiği proje hayata geçirilmiştir (Kapağan, 2014: 3).

Çarlık Rusya'sı idaresi altındaki Türkleri Hıristiyanlaştırabilmenin ilk adımı olarak (yüzlerce yıldır kullandıkları) Arap alfabesinin kaldırılarak yerine Rus alfabesinin uygulanması fikri, ilk olarak Rus misyoner İlminski (1822 -1892) tarafından ortaya atılmıştır. Tatar dilinin gramerini Kiril alfabesinde Tatarlara öğretmeye başlayan İlminski, 1864 yılından itibaren Kazan'da okullar açarak onların dilinde ama Kiril harfleriyle dersler vermeye başlamıştır. 1862'de Hıristiyanlaştırılmış Tatar Türkleri (Kreşin Tatarları), 1871'de de Çuvaş Türkleri Rus (Kiril) alfabesini kullanmaya başlamış, onları Yakut Türkleri takip etmiştir (Açık, 2011: 3). Rus Generali Kaufman da 1 Mart 1876'da Rusya Millî Eğitim Bakanına yazdığı ve imparatorlukta çok büyük yankı uyandıran mektubunda şöyle demektedir: “Bizim amacımız buradaki ahaliye Rus alfabesini kabul ettirmektir. Bu zaman Rus alfabesinde herhangi bir ıslahat da söz konusu olamaz, bütün milletler bizim alfabe yazıp okumalıdır. Çünkü bizim alfabe Doğu halkları dillerinin fonetik özelliklerini tamamen ifade etmektedir” (Kerimli, 2002: 276).

Büyük Türk düşünürü İsmail Gaspıralı 1884 yılında Kırım'da çıkarmaya başladığı Tercüman gazetesi ile Osmanlı, Azerbaycan ve Çağatay edebî dillerini birleştirmeye, daha doğrusu Osmanlı Türkçesini oralarda yaymaya çalışmış, bunda kısmen başarılı da olmuştur. Bu durumdan rahatsız olan İlminski savcı Pobedobçev'e yazdığı mektupta Gaspıralı'nın kendi yayın organlarıyla Osmanlıca'yı Türk soyundan gelen bütün Müslümanların ortak dili yapmak istediğini belirtmiştir. Her Türk boyunun konuşma dilinin ayrı ayrı birer yazı dili olmasını isteyen İlminski Tatar, Kazak, Özbek aydınlarına bunu telkin etmiştir. XIX. yüzyıl sonlarında bazı Tatar ve Kazak aydınları, konuşma dillerini edebî dil hâline getirme tecrübesine başlamışlardır. Özbekistan'da ise bu işi 1883-1917 arasında çıkardığı Türkistan Vilayetinin Gazetesi vasıtasıyla Ostroumov yürütüyordu (Ercilasun, 1997: 106-107).

İlminski Türk dünyasındaki dil, din ve alfabe birliğini, kazanılacak zaferlerin önündeki en büyük engel olarak görmekteydi. Bu yüzden önce boylar arasında bölgesel milliyetçiliğin kuvvetlendirilmesini, her boy için ayrı bir alfabe teşkil edilmesini ve İncil'in yerel lehçelerde bastırılarak dağıtılmasını önerdi. Bu öneriler Ruslar tarafından büyük destek buldu ve İlminski bu düşüncelerini hayata geçirmek üzere resmî görevle Türkistan'a gönderildi (Kapağan, 2014: 4; Yılmaz, 2014: 345). İlminski öncelikle Türkistan'da Türk kültürünü, tarihini öğreten, Türk lehçelerini birbirine yakınlaştıran Tatar okullarının kapatılmasını sağladı. “1907 yılında Tatarların Türkistan'daki tüm faaliyetleri yasaklandı” (Kapağan, 2014: 4). İlminski yine İncil'i her şivede bastırarak bunun halka dağıtılmasını sağladı. Örneğin “1962 yılında Tatarlar için İncil'i Kiril alfabesiyle Tatar Türkçesinde yayınlattı” (Kerimli, 2002: 275-276). 1860-1917 yılları arasında Kirilalfabesiyle basılan Kazakça 72 kitabın tamamı da Hıristiyanlıkla ilgiliydi. 1870 yılında Rusya Eğitim Bakanlığı tarafından İlminski'nin hedefleri doğrultusunda “Rusya'da Yaşayan Müslüman halkın Eğitimi” hakkında bir kanun hazırlandı. Buna göre derslerde yerli dil ve Kiril alfabesi kullanılacak, bu yeni Kiril alfabesinin her Türk lehçesine göre farklı versiyonları oluşturulacaktı. Böylece o zamana kadar birbirleriyle rahatlıkla anlaşılan Türk toplulukları, zamanla yazı dilinin konuşma dilini etkilemesiyle birbirleriyle dil birliğini kaybettiler. Yüzyıllardır aynı coğrafyada bir bütün olarak yaşayan Türk halkları, ayrı ayrı milletler durumuna geldiler. Yazı dilini, okuma yazmayı bilmeyen halk, tarihinden,

inançlarından ve geleneklerinden uzaklaştırılarak her şeyi itaatle kabul eden kullar haline getirildi (Yılmaz, 2014: 345).

### 2.1.1.2. Arap Alfabesinin İslahı Çalışmaları

XIX. yüzyılın ortalarında Türk halklarının kullandığı Arap alfabesinin ıslahı, hatta değiştirilmesi bizzat Rus İmparatorluğu tarafından gündeme getirilmiştir. Azerbaycanlı dilci Halimcan Şeref'e göre alfabe değiştirme çalışmaları konusunda Azerbaycan'da M. Fatali Ahundzade, Doğu Rusya'da Ramayev Kardeşler ve A. Mustafa, Kırgız ve Kazaklar arasında I. Altınсарın, Başkırtlar arasında ise M. Kulayev görevlendirilmiştir (Kerimli, 2002: 274). Böylece alfabe tartışmalarının başlangıcında Arap alfabesi reforma tâbi tutulmuş, ancak bu değişiklikler yeterli görülmemiş ve dil kurultayları ile toplantılarda sık sık alfabe meselesi gündeme getirilmiştir.

### 2.1.2. Sovyet Dönemi Dil Politikaları

Çarlık döneminde olduğu gibi Sovyet döneminde de Kırgızlar için dil politikalarını, hiç de iyi niyetli olmayan bir şekilde, Ruslar plânlamış ve uygulamıştır. Çarlık Rusya'sı döneminde dil konusunda yapılan çalışmalar Ekim (1917) devriminden sonra Komünist partisi eliyle tam olarak uygulamaya konulmuştur. Bu çerçevede hem eski usul hem de yeni usul medreseler kapatılarak Rus okullarına ağırlık verilmiştir. “Kırım'da, kullanılmakta olan İstanbul Türkçesine dayalı edebî dil yerine Ağustos 1929'da edebî dilin Orta ağza dayandırılması kararı alınmıştır. Yine Türkmenistan'da Türkmenistan Birinci Linguistik Kurultayında alınan kararla yönelme hâli ekinin *-a* yerine *-ga* olarak kullanılması kararlaştırılmıştır. Böylece XX. yüzyıla kadar tek bir edebî dil hâlinde bulunan Çağatay Türkçesinden yirmiye yakın edebî dil icat edilmiş” (Ercilasun, 1997: 107) Kırgız Türkçesi de bu sırada icat edilen dillerden biri olmuştur.

1919'da Lenin'in “İnsanları cahil olan bir ülkede komünizm toplumunu yaratmak mümkün değildir.” düşüncesi temelinde ‘Ülkedeki Nüfusun Cahilliğini Gidermek’ adlı karar ilân edilmiş, bu kararla ülkede okuma yazması olmayan 8-50 yaş arası vatandaşların, isterlerse kendi dilinde isterlerse Rus dilinde okuma yazma öğrenme zorunluluğu getirilmiştir. Bu karar Kırgızistan'da da aynı şekilde uygulanmış, halkın çoğu ana dilini tercih etmiştir (Kamçibekova, 2006: 36). Okuma yazma seferberliğinin bir amacı, Lenin'in sözlerinden de anlaşıldığı üzere bir komünizm toplumu yaratmak ise, diğer amacı bu vesileyle Türk boylarının dil ve kültür birliğini parçalamak olmuştur.

Diğer taraftan Türk boylarının kullandığı alfabe de bazı operasyonlara tabi tutulmuştur. Bütün Türklere XX. yüzyılın başlarına kadar ortak Arap alfabesi kullanılıyordu. Ancak “1923-1924 yıllarında Sovyet hâkimiyeti içerisindeki bütün Türk boyları için Arap alfabesi temelinde, ancak farklı şekillerde düzenlenmiş alfabeler kabul edilmişti. Bu adımların temelinde Türk boylarının dilini ve kültürel birliğini birbirinden uzaklaştırma amacı yatıyordu ve artık Orta Asya'da Kazak Türkçesi, Kırgız Türkçesi ifadeleri kullanılmıyordu. Kazakça, Kırgızca, Tatarca gibi farklı farklı yeni millî diller ortaya konulmuştu” (Kamçibekova, 2006: 32-33).

Kırgız alfabesi üzerinde de bir dizi düzenleme yapılmıştır. Aslında ilk Kırgız alfabesi, sanıldığı gibi Sovyet devrinde oluşturulmuş değildir. İlk Kırgız alfabesi 15 Şubat 1911 yılında Arap yazısıyla Çağatay Türkçesine uygun olarak Ufa şehrinde basılmıştır. “Alifbe Yaki Tuta

Okuu adlı bu kitabın amacını, yazarları İşenali Arabayev ile Hafis Sarsakeyev şöyle belirtmişlerdir: *Bu Alifbeyi yazıp bastırmamızın amacı Kırgız ve Kazak çocukları için öz ana dilinde ders kitaplarını hazırlamak, onları ilim dünyasına eriştirecek yüce yollardan biri olan Türk ve Tatar dünyasına ayak bastırmaktır.* Fakat onların bu çabaları, özellikle Arabayev'in 'İlim dünyasına götürecektir olan yüce yolların biri olan Türk ve Tatar dünyasına ayak bastırmak' ifadesi daha sonra onun pantürkizmle suçlanması ve katledilmesinin nedenlerinden biri olmuştur" (Cumakunova, 2001).

1923 yılında Kasım Tınıstanov Arap alfabesinin Kırgız Türkçesi ses sistemine uyarlanmış şeklini oluşturmuştur. 1924'te İşenali Arabayev, Kasım Tınıstanov'un oluşturduğu 4 ünlü 20 ünsüzden oluşan bu alfabe temelinde Kırgız Alippe kitabını yayınlamış ve bu kitap aynı yıl mekteplerde okutulmaya başlanmıştır. Yine 1924'te "Kırgızistan'da bu reformlaştırılmış Arap alfabesiyle ilk Kırgız gazetesi Erkin Too, ilk ders ve edebiyat kitapları, gramerleri yayınlamış; Kırgız Türkçesinin yazma ve noktalama normları belirlenmiş; Aalı Tokombayev, Kasım Tınıstanov, Mukay Elebayev gibi şair ve yazarların eserleri de bu alfabeyle gün ışığına çıkmıştır" (Cumakunova, 2001; Dıykanov, 1990: 4; Kamçibekova, 2006: 33).

25-26 Mayıs 1925'te Kırgızistan'da ilk İlmî Pedagoji Kurultayı düzenlenmiş ve burada 1924'te kabul edilen Kırgız ses sistemine uyarlanmış Arap alfabesinden Türkçenin ses sistemine uygun olmayan bazı gereksiz sesler çıkarılıp "i,ö,ü" sesleri eklenerek 24 harfli bir alfabe hâline dönüştürülmüş ve resmî olarak onaylanmıştır. Bu alfabe Doğu Türkistan'da yaşamakta olan Kırgız Türkleri tarafından günümüzde hâlâ kullanılmaktadır.1928'de Kırgız Türkçesinin devletin resmî dili olarak ele alınması, belgelerin Kırgız Türkçesinde hazırlanması ve Kırgız Türkçesinin yabancılara öğretilmesi gibi konular ele alınmış, ancak daha sonra rafa kaldırılmıştır (Kamçibekova, 2006: 37).

### 2.1.2.1. Kırgızistan'da Latin Alfabesine Geçiş

Çarlık rejiminin uygulamaları, misyonerlerin Türk dilli ahali arasındaki faaliyetleri, bazı Türk dilli halklara Kiril alfabesinin zorla kabul ettirilmesi, Rusya'da yaşayan Türkler arasında Rusluğa karşı bir nefret uyandırmıştır. Bu yüzden Ruslar taktik değiştirmiş ve Kiril yerine Latin alfabesine geçilmesi gerektiğini dile getirmeye başlamışlardır (Açık, 2011: 3; Kerimli, 2002: 281; Abdiyeva, 2017: 105). Sovyet devrine gelindiğinde de "Sovyet dilbilimcileri özellikle Müslüman halkların kullandıkları Arap alfabesinin bu dillerin özelliklerine uygun olmadığını iddia etmişlerdir. Rus uyruğundaki Türklere, bazı Rus harfleriyle karıştırılmış olan Latin harflerini geçerli hâle getirmek konusu, Rus hükümetinin, özellikle de komünist partisinin Rusya Türklerine karşı uyguladığı politikaların merkezine oturmuştur" (Açık, 2011: 3).

Arap alfabesinin bırakılıp Latin alfabesine geçilmesi meselesi 1920'den itibaren başta Azerbaycan olmak üzere Türkiye'nin de içinde bulunduğu bütün Türk yurtlarında tartışılmaya başlanmıştır. Hatta "Rusya'da da Kiril alfabesinin Latin alfabesine dönüştürülmesi konusu Rus basınında tartışılmış, ancak iki yüz yıllık Rus medeniyetini olumsuz etkileyeceği, çok masraf gerektireceği ve toplumu cahilleştireceği gibi gerekçelerle reddedilmiştir. Azerbaycan'da 1922'de Yeni Türk Alfabesi Kurulu oluşturulmuş, Latin alfabesi temelinde 33 harften ibaret olan Azerbaycan alfabesi bütün Azerbaycan'a dağıtılmıştır. Yeni yayınlanmaya başlayan Yeni Yazı gazetesinin ilk sayfası da Latin harfleriyle yazılmış yazılarla başlamıştır" (Kerimli, 2002:

278). Ancak Arap alfabesinden Latin alfabesine geçiş meselesi Türk yurtlarında bir dil meselesi olarak ele alınıp Latin alfabesinin Türk dilinin fonetik yapısına daha uygun olduğu ve bu alfabe vasıtasıyla medenî dünyadaki gelişmelerin daha kolay takip edileceği konusuna vurgu yapılırken, Sovyet Rusya’da Türk halklarını Arap alfabesinden ayırmak onları İslâm dini ve İslâm dünyasından uzaklaştırmak, Kiril alfabesine geçişi kolaylaştırmak anlamına geliyordu.

Kırgızistan’da Latin alfabesine geçiş meselesi ilk olarak 1925 yılının başlarında komşu ülkelerden gelen uzmanlarla beraber Frunze’de (şimdiki Bişkek) düzenlenen Bilimsel-Pedagojik Kongrede gündeme gelmiştir. “Kırgız halkına Marksist-Leninist ideolojinin öğretilip benimsetilmesinde önemli bir rol üstlenecek olan gazete ve dergilerde de dil ve alfabe çalışmalarıyla ilgili haberlere geniş olarak yer verilmiştir. Sovyetler Birliğinin Komünist ideallerini gerçekleştirmekten uzak olan Arap alfabesi ise İslâm kültürünün taşıyıcısı olması nedeniyle Sovyet yönetimi tarafından uygun görülmemiştir” (Çakın, Akman, 2017: 287-288). 26 Şubat-20 Mart 1926’da “İmlâ problemi, terim meselesi, öğretim ve metot meselesi, akraba ve komşu dillerin karşılıklı ilişkisi ve etkileşimi problemleri, Türk lehçelerinin yazı dili problemleri, ortak yazı dili meselesi ve Türk yazı dillerinin tarihi problemleri”ni ele almak amacıyla yapılan 1. Bakü Türkoloji Kongresi’nin asıl gündemini de Arap yazısından Latin yazısına geçiş oluşturuyordu. Bütün Türklerin temsilcilerinin katıldığı bu kongre Türk Cumhuriyet ve Topluluklarına Latin alfabesini tavsiye etme kararı almış, hatta bunun uygulanması için 26 kişilik bir komisyonun kurulması kararlaştırmıştır. Bu sırada Türkiye’de de Atatürk Bakü Kongresi’ni yakından takip etmiş, Türkiye Cumhuriyetinden temsilci olarak Fuat Köprülü ve Hüseyinzâde Ali Bey ile o dönemde İstanbul’da bulunan yabancı Türkologlardan Barthold toplantıya katılmıştır. Kırgızistan’dan yeni Kırgızca Latin alfabesi komisyonunu yöneten O. Aliyev, İ. Arabayev ve K. Tınıstanov’la beraber Bakü Türkoloji Kongresine katılmışlardır. 1925 yılının Ağustos, Eylül aylarında Erkin Too’nun baş editörlüğünü yapan ünlü dilci, edebiyatçı, şair K. Tınıstanov (1901-1938) Bakü Kongresinde bütün Türk halklarına Latin alfabesi projesini önermiş ve kabul edilecek Latin alfabesinin harflerinin bütün Türk halkları için aynı olması gerektiğini savunmuş, ancak Tınıstanov’un projesi kabul edilmemiştir. Bakü 1. Türkoloji Kurultayında Prof. Bekir Çobanzade’nin sunduğu rapor ve teklifi üzerine 11 Mayıs 1927’de yeni Türk (Latin) alfabesinin birleştirilmesine karar verilmiş ve “Birleştirilmiş Yeni Türk Alfabesi” adı verilen Latin alfabesi kabul edilmiştir. 6 Mayıs’ta Almatı’da yapılan Yeni Alfabe Komitesinin 6. toplantısında Latin alfabesinin kabulüne en fazla Kazaklar ve Tatarlar itiraz etmişlerdir. Azerbaycanlı dilci Ağamalioğlu gibi bazı dilciler de Latin harflerini şiddetle savunmuştur. 1927-28 ders yılında Azerbaycan yeni alfabeğe resmen geçmiştir. 1928-1930 arasında da Sovyetlerdeki bütün Türkler kademe kademe Birleştirilmiş Yeni Türk Alfabesine geçmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti de 1 Kasım 1928 tarihli kanunla Latin esaslı Türk alfabesini kabul etmiştir. Kanun 3 Kasım’da yürürlüğe girmiş, 1 Ocak 1929’dan itibaren de uygulanmaya başlanmıştır (Ercilasun, 1997: 108; Ercilasun, 1997: 112; Kamçibekova, 2006: 33; Altımuşova, 2013: 78; Nerimanoğlu, 2015: 79; Demirci, 2011: 227-229).

Kırgızistan’da Kasım Tınıstanov 1926 yılında Latin alfabesinden oluşan *Ene Tilibiz* (Ana Dilimiz) adlı okul kitabını hazırlamış, 1927 yılında da Arap alfabesi bırakılıp Latin alfabesine geçilmiştir (Çakın, Akman, 2017: 288). 1927’de Kırgızistan Muhtar Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Sovyetlerinin ilk kuruluş kongresinde, 1927’den itibaren Latin alfabesine dayalı

Kırgız yazısına geçme kararı alınmış ve yeni alfabeyi uygulamaya sokmanın zamanı beş yıl olarak belirlenmiştir. Latin alfabesine geçme işini tecrübeli eğitimci İşanalı Arabayev üstlenmiş, onun başkanlığında hazırlanan yeni alfabe ve ders kitapları 1928 yılında yürürlüğe girmiştir (Gündoğdu, 2014: 11). 1 Ocak 1930'da Kırgızistan Muhtar Sovyet Sosyalist Cumhuriyetinin Merkezi İcra Komitesi Arap alfabesine dayalı Kırgız yazısının tamamen ortadan kaldırılmasına ve tüm devlet işlerinin Latin harfleriyle yürütülmesine dair karar almıştır. Böylece Arap alfabesi plânlananandan iki yıl önce, yani üç yıl içinde kullanımdan çıkarılmıştır (Altımyşova, 2013: 78).

Lenin'in "Latin harfleri Doğu'da devrim hareketlerinin başlangıç unsurudur." şeklindeki sözleri, Stalin döneminde Latin teşkilatlarının temel ilkesi olmuştur. Rusya için Latin politikası, doğuda uygulanacak devlet politikasıdır ve Arap harfleri de devletin düşmanıdır. 1925 yılında Arap alfabesinde basılı eserlerin ithali yasaklanmıştır. 1928-1930 arasında özel harfler eklenmiş bir Latin alfabesinin kullanımına geçilmiş, bu yolla Arapça kullanan eski seçkinlerin etkisi azaltılmıştır. İlk aşamada Kiril alfabesi yerine Latin alfabesinin seçilmesinin nedeni özellikle Müslüman halklara dil politikasında Ruslaştırma amacı güdüldüğü izlenimini vermektir kaçınma düşüncesidir. Bu orta yol politikası sonucu, 36 milyon konuşanı olan 70 dil Latin alfabesiyle yazılmaya başlanmıştır (Açık, 2011: 3).

Kırgız Türkçesinin oluşturulması sürecinde çok büyük roller üstlenen K. Tınıstanov 1928 yılında Kırgız Türkçesinin ilk gramerini Latin alfabesiyle yayınlamıştır.<sup>2</sup> Tınıstanov yine "1934 yılında Kırgız imlâ kılavuzunun taslağını hazırlamış ve yayınlamış; ancak bu çalışma resmî olarak onaylanmadan önce, Tınıstanov, Stalin diktatörlüğünün kurbanı olmuştur. Titizlikle hazırlanan bu imlâ kılavuzu, 1938 yılında Ş.K. Bakeyev, İ.A. Batmanov ve U. Baktıbayev'in ortak çalışmaları olarak yayınlanmıştır" (Kamçıbekova, 2006: 33).

Böylece Türk boylarının farklı şekillerde hazırlanmış Latin alfabelerine geçirilmesi ile Türk topluluklarının hem birbirleriyle hem de diğer İslâm dünyasıyla, özellikle de Türkiye'yle bağı kopartılmış olur. Fakat Türkistan Türkleriyle eş zamanlı olarak 1928'de Türkiye Cumhuriyetinin de Latin alfabesini kabul etmesi Sovyet yöneticileri yeni bir plânlamaya sevk etmiş ve her bir Türk boyu için Kiril harflerinden oluşan farklı alfabelerin oluşturulmasına karar verilmiştir. Önceleri "Arap alfabesi aleyhinde ortaya atılan iddialar bu sefer 1930'ların sonlarında Latin alfabesi için söylenmeye başlamıştır. Latin alfabesi Yüksek Tabakaların Dili olarak suçlanmış, Kiril alfabesine karşı çıkanlar cezalandırılmış, Kommunist gazetesinde sık sık Kiril alfabesini öven yazılar yer almıştır" (Kerimli, 2002: 281).

### 2.1.2.2. Kiril Alfabesine Geçiş

XX. yüzyılın ilk çeyreğinde Kırgız Türkçesinin edebî yazı dilinin oluşturulması sürecine girilir. 1923'te Kasım Tınıstanov'un teklifi ile Kuzey ağzı millî dil olarak tercih edilir. 1923-1928 yılları arasında ders kitapları yayımlanmaya, Erkin Too ve Kızıl Kırgızistan gazeteleri basılmaya başlar. Sovyetler Birliğinin ilk döneminde ana dilin kullanım alanı da oldukça geniştir. Büyük şehirlerde Kırgız Türkçesiyle öğretim yapan üniversiteler, enstitüler ve yüksekokullar bulunmaktadır. Sözlükler, okul kitapları yazılır ve bilimsel çalışmalar yapılır.

<sup>2</sup> Tınıstan Uulu, K. (1928) *Ene Tilibiz*. Frunze.

Kırgız Türkçesi, onun diyalektleri, fonetiği, grameri, kelime hazinesi pek çok dilbilimci tarafından ele alınır. Radyo, televizyon yayınları da ana dilde yapılır (Kamçıbekova, 2006: 34-35). Bütün bunlara rağmen XX. yüzyılın ikinci yarısında Rus dili üstün bir dil olarak ortaya çıkmıştır.

1930’larda Sovyetleştirme politikasının Ruslaştırma biçimini alması Sovyet dil politikasının dönüm noktasını oluşturmuştur (Açık, 2008: 3). Ruslar tarafından ilk defa 1933 yılında “tek alfabe” konusu gündeme getirilmiş, Latin alfabesinden Kiril alfabesine geçilmesi gerektiği açıkça ifade edilmiş, böylece Latin alfabesinden Kiril alfabesine geçiş süreci başlatılmıştır. Özellikle bu dönemde Kırgızistan’ın Rusça ve Kırgız Türkçesinde yayımlanan Sovettik Kırgızstan ve Kızıl Kırgızstan gazetelerinde Kiril alfabesine geçişle ilgili haberlere geniş bir şekilde yer verilerek kamuoyu oluşturulmuştur. Kiril alfabesine geçiş Sovyet yönetiminin almış olduğu kararla kısa sürede gerçekleşmiştir. 1939 yılından sonra Sovyet yönetimi Kiril alfabesine neden geçilmesi gerektiğiyle ilgili yazılar yayımlamıştır. Bu yazılarda Sovyetler Birliği içerisinde farklı alfabelerin kullanılmasının ülkeler arasında diplomatik, ekonomik ve kültürel gelişime engel olduğu dile getirilmiştir (Çakın, Akman, 2017: 288).

Parti Merkez Komitesi tarafından 1939 yılında yayımlanan bir bildiriye Latin alfabesinin kendi görevini yerine getirdiği ve çeşitli sebeplerle Kiril alfabesine geçişin gerekli olduğu bildirilmiş; Rusların Kırgız eğitim-öğretiminin, edebiyatının, sanatının ve kültürünün geliştirilmesi için verdiği katkılar dile getirilmiş, gelişmeleri devam ettirmek için Rusların kullandığı Kiril alfabesine geçmenin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Mambetsariev, 1984: 64-65). Kırgızların sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmelere Rusların sayesinde ulaştığı fikrine Sovyet gazete ve dergilerinde geniş bir şekilde yer verilmiş, Kiril alfabesine geçiş Kırgızlar için medeniyete giden yolun anahtarı olarak gösterilmiştir (Çakın, Akman, 2017: 288).

1935’ten sonra bütün Sovyet cumhuriyetlerinde başlayan Kiril alfabesine geçme konusu 1939 yılında Kırgızistan’da da gündeme gelmiştir. “Ruslar tarafından Kırgızların hazırlayacakları alfabenin daha önce Kiril alfabesini kullanmaya başlayan Özbek, Kazak ve SSCB’de yaşayan diğer milletlere yakın olması istenmiş, bunun diğer Sovyet ülkelerinin Kırgız dilinde çıkan gazete, dergi ve kitapları geniş bir şekilde kullanmalarını kolaylaştıracağı belirtilmiştir. Kiril alfabesine geçişte yapılan bütün işler Moskova’da bulunan Yeni Alfabe Komitesi emir ve beyanları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (Çakın, Akman, 2017: 288-289).

1940’lı yıllara gelindiğinde Latin alfabesi ve son yayımlanan imlâ kılavuzu, Ruslaştırmayı amaçlayan bazı kimseler tarafından beğenilmemeye başlamıştır. Çünkü Rus sömürgesi, hükümet dilinin her işin anahtarı olduğunu ve eğitimin de sosyal kontrolün ilk araçlarından olduğunu çok iyi bilmektedir. 1940 yılında Sovyetler Birliği’ndeki diğer Türk boyları gibi Kırgızların da Rus alfabesini kullanması gerektiği belirtilmiş, çok geçmeden 36 harften oluşan Kırgız Kiril alfabesi 12 Eylül 1941 tarihinde KSSC<sup>3</sup> Büyük Millet Meclisinde (Coğorku Keleş) onaylanmıştır (Dıykanov, 1990: 27). Kabul edilen bu alfabede, sadece Rusça sözcükler için Kırgız Türkçesinin fonetik yapısına uygun olmayan /я/ (ya), /ю/ (yu)/ gibi çift sesli harfler ile ayırma ve inceltme işaretleri (ъ, ь) de yer almıştır. Rusçada bulunmayan /ö/ ve /ü/ sesleri için Kırgızlar özel harfler kabul etmişlerdir. 1940-1941 yıllarında Latin ve Kiril

<sup>3</sup>Kırgızistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti.

alfabeleri gazetelerde birlikte kullanılmıştır. Böylece Kırgızlar 1939-1941 yılları arasındaki geçiş sürecinin ardından, 1942 yılında tamamen Kiril alfabesini kullanmaya başlamışlardır. Kırgızlar Kiril esaslı bu alfabeyi günümüzde de kullanmaktadırlar (Çakın, Akman, 2017: 288-289).

Böylece ortak alfabe Rusçanın tek dil olmasına engel olacağı için Stalin 1937-1940 yılları arasında Türklerin Latin kökenli alfabelerini teker teker değiştirterek Kiril kökenli ve her biri diğerinden farklı yeni alfabelerin kabul edilmesini sağlamıştır. Edebî dillerin oluşturulması gibi, farklı Kiril alfabelerine geçiş de Türklerin kendi iradeleriyle değil, hâkim gücün irade ve kararıyla gerçekleşmiştir. Alfabe değişikliğiyle Türkler birbirlerinin eserlerini artık okuyamaz hâle gelmişler, böylece edebî diller birbirlerinden daha da uzaklaşmıştır (Ercilasun, 1997: 109). Bunun topluma yansımaları iki farklı alanda olmuştur: Bir yandan yeni nesil, Arap harfleriyle yüzyıllar boyunca oluşturdukları bilgi ve kültür birikimini okuyup anlayamaz hâle gelmiş, diğer taraftan ortaya konan yeni imlâ ve yazım kurallarının karışıklığı insanları duygu ve düşüncelerini ifade edemez hâle getirmiş, ayrıca Türkiye ile kültürel teması engel olunmuştur. Kiril alfabesine geçişin ekonomik ve diğer bedelleri de adı geçen devletlere oldukça ağır bir yük getirmiştir. Kısa bir zaman önce Latin alfabesine göre ayarlanan daktilo, matbaa ve diğer âletler kullanılamaz, milyonlarca cilt okul kitabı işe yaramaz hâle gelmiştir. Ayrıca Arap veya Latin alfabesiyle okuma yazma öğrenmiş olan yetişkinler bir anda okuryazar olmaktan çıkmıştır. Kiril alfabesine geçişin bir diğer sonucu da, milliyet dillerini Rusçanın etkisine daha açık hâle getirmesidir (Açık, 2008: 4). Sovyet hükûmeti Türk halklarına Kiril esaslı olmakla birlikte aynı ses için farklı harflerin alındığı alfabeler oluşturarak Türkleri parçalamayı, aralarındaki iletişimi koparmayı ve ortak kültürlerini yok etmeyi amaçlamıştır. Kiril alfabesine geçiş aynı zamanda Türk halklarının geçmişle olan bağlarını da koparmıştır. Sovyetler Birliğinin Türkistan Türklerinin kullandığı alfabeyi Latin'den Kiril'e geçirmesinin en önemli nedenlerinden biri de 1928'de Latin alfabesine geçmiş olan Türkiye ile Orta Asya Türklüğü arasındaki bağları koparmaktır (Gömeç, 2002: 68; Çakın, Akman, 2017: 289).

Kırgızların Kiril alfabesini kullanmaya başlamalarıyla birlikte Kırgız Türkçesine Rusça'dan birçok kelime girmiş ve Kırgız Türkçesinin yapısı Rus diline benzetilmeye çalışılmıştır. Kırgızistan'da 1939 yılına kadar kişilerin soyadlarına "uulu, kıızı" sözcükleri eklenirken, Kiril alfabesine geçişle birlikte bu sözcükler Rus diline uygun olarak "ov" ve "ova" ekleriyle yer değiştirmiş, ayrıca Kırgız Türkçesinde kullanılan birçok terim Rusça'ya uygun hâle getirilmiştir (Altımyşova, 2013:88; Çakın, Akman, 2017: 289).

Alfabeden sonra sıra imlâ meselesine gelmiştir. Rus hâkimiyeti öncesi Arap alfabeli Kırgız yazısının oturmuş bir imlâsı yoktu. Latin alfabesine geçme aşamasında Bakü 1. Türkoloji Kurultayında imlâ konusu da ele alınmış, Kurultayın 6 ve 7. toplantısında Türk dillerinin imlâ meselesi tartışılmıştır. Türk toplulukları arasında alfabelerin yakınlaştırılması gibi imlâ konusunda da birlik sağlanmaya çalışılmış, 11 Mayıs 1924 tarihinde Umumittifak Yeni Türk Alfabeti Merkez Kurulu oluşturulduktan sonra birbiri ardınca Taşkent, Kazan ve Alma-Ata şehirlerinde imlâ kongreleri düzenlenmiştir. "Kırgızistan'da imlâ kılavuzu hazırlamasorumluluğunu Kırgız aydınlarından Hüseyin Karasayev üstlenmiştir. Karasayev Kırgız imlâ ve noktalama kurallarının taslağını hazırlamış ve taslak yasalar gereği Rus aydını Y. Yantsin tarafından gözden geçirilip onaylandıktan sonra 1948'de yayımlanmıştır. Bu kılavuz



1953'te gözden geçirilip bazı düzenlemeler yapılmıştır. Kırgız alfabesi hazırlanırken Kırgız Türkçesinin iç yapısı dikkate alınmadığı gibi, imlâ kuralları da Rus bilim adamlarının gösterdiği şekilde hazırlanmış ve kabul edilmiştir. Bu durum hem yazı diliyle konuşma dili arasında farklılıkların ortaya çıkmasına sebep olmuş, hem de Kırgız Türkçesinin öğretiminde pek çok zorluğu beraberinde getirmiştir (Kamçıbekova, 2006: 33-34).

Rus dil politikası alfabe ve imlâyla sınırlı kalmamıştır. Özellikle Rus dilinin kullanım alanları konusunda, iktidarının ilk döneminde millî dillere karşı yumuşak bir siyaset izlediği izlenimi veren Stalin, iktidarının ikinci yarısında (1937-1953) Ruslaştırma siyasetini şiddetli bir biçimde arttırmıştır. Millî dillere karşı tavır sertleşmiş, tüm çalışmalar sıkı denetim altına alınmış, birçok bilim adamı ve üst düzey yönetici milliyetçilik ve devlete ihanet suçları ile yargılanmış ve çoğu katledilmiştir. Artık halk kendi dilini, tarihini okutmak için izin almak zorundadır. Tüm eğitim materyalleri sıkı denetim altındadır. Hatta öğretmenler her ders öncesi öğretim materyallerini ve hazırladıkları metinleri yönetim kuruluna göstermek ve onaylatmak zorundadır (Kamçıbekova, 2006: 35).

Bölgeye Slav kökenli halkların yerleştirilmesi, Rus dilli okulların artırılıp ana dilde eğitim veren okulların azaltılması, yükseköğretimde sadece Rusça eğitim verilmesi, resmî işlemlerin Rusçayla yürütülmesi, Kırgız Türkçesine anayasada resmî dil statüsünün verilmemesi, devlet işine Rusça bilenlerin atanması Rus dil siyasetinin diğer görünümleri olmuştur. Bunların yanı sıra psikolojik yöntemlere de başvurulmuş, yerli halka Rusçanın yüce bir dil olduğu, Rusça bilenlerin kendini üstün hissedeceği düşüncesi empoze edilmiştir (Yılmaz, 2014: 343). Bu düşünce Lenin'in şu sözlerinde açıkça kendini göstermiştir: ... *Turgenyev'in, Tolstoy'un, Dobrolyubov'un, Çernişevski'nin dilinin yüce ve güçlü olduğunu sizden daha iyi biliyoruz. Rusya'da ikamet eden istisnasız tüm ulusların ezilen sınıfları arasında daha sıkı bir ortaklığın ve kardeşçe bir birliğin oluşmasını sizden daha acilen istiyoruz. Ve elbette Rusya'nın her sakininin yüce Rus dilini öğrenme olanağına sahip olmasından yanayız. Sadece şunu istemiyoruz: zorlama unsuru. İnsanları sopayla cennete sürmek istemiyoruz. Çünkü kültür üzerine istediğiniz kadar güzel laf edin, zorunlu resmî dil cebirle ve zorla öğretmekle bağlıdır. Yüce ve güçlü Rus dilinin, birilerinin onu sopayla öğrenmeye zorlanmasına ihtiyacı olmadığına inanıyoruz* (<http://www.marmaracagdas.com/yazar-dunya-anadil-gunu-vesilesiyle-1501.html>, 02.09.2019)

### 2.1.3. Bağımsızlık Dönemi Dil Politikaları

Eski Sovyet coğrafyasında bağımsızlığını kazanan Türk Cumhuriyetlerinde dil konusunun önemli sorunlardan birini oluşturmuştur. Yetmiş yılı aşkın bir süre Rusçanın büyük etki ve baskısı altında kalan Türk lehçelerinin durumu aynı zamanda bir kimlik meselesi hâlini almıştır. 1991'e gelindiğinde Türk boylarının büyük bir kültür erozyonuna uğramış olmalarının temel sebeplerinden biri de kültürün taşıyıcısı olan dilinin içinde bulunduğu durumdur.

Kırgızistan'da daha bağımsızlık kazanılmadan önce dil meseleleri üzerinde durulmuştur. C. Aytmatov 1985'te "Literaturnaya Gazeta" gazetesine verdiği bir demeçte şehirlerde ana dilde çocuk yuvalarının ve kreşlerin bulunmadığından söz etmiş ve her milletin ana dilinde konuşup ana dilinde edebiyatını ve medeniyetini geliştirmesi gerektiğini dile getirerek bu durumun kreş ve anaokullarından itibaren ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Nihayet 21 Şubat 1987'de

Komünist Parti Merkez Komitesi, Rusça ile birlikte millî dillerde de eğitimin geliştirilmesi ve bu iş için özel projeler hazırlanması yönünde bir karar almıştır (Kamçibekova, 2006: 33-34).

1988 yılında Kırgız toplumunun ileri çevreleri iki dillilik meselesini geniş olarak tartışmaya, Kırgız Türkçesinin resmî dil olma meselesini açıkça dile getirmeye başlamışlardır. Bu aşamada tartışmalar millî dilin geliştirilmesi ile çokdilliliğin korunması arasında gelişmiştir. İlk önce Kırgız bilim adamları ülkede Kırgız dilinin Sovyetler Birliğinin tamamında hâkim olan Rus dili ile birlikte, eşit haklara sahip olarak yaşaması meselesini ileri sürmüşlerdir. Yazarlar Cengiz Aytmatov, Tügölbay Sıdıkbekov ve diğer siyaset ve bilim adamları Kırgız dilinin eşit haklılığı için mücadele etmişlerdir. Ancak bazı insanlar, özellikle dışarıdan gelen kadrolar sadece Rus diline vakıf oldukları için bu fikre karşı çıkmışlardır. Fakat Kırgız parlamentosunun çıkardığı dil kanunu bütün tahminlerin üstünde bir gelişme olmuştur. Parlamentodakilerin hemen hemen hepsi komünistlerden oluşmasına rağmen 23 Eylül 1989 yılında parlamento “Kırgız SSC'nin Devlet Dili Kanunu”nu çıkarmış ve bu kanunda Kırgız dili tek devlet dili olarak ilân edilmiş, Rus dili ise farklı etnik gruplar arasında iletişim dili olarak belirlenmiştir (Abdiyeva, 2017: 112; Kamçibekova, 2006: 33-34). Bu olay Kırgız Türkçesi için Sovyet devrinde atılan en başarılı adım olmuştur. Bugün Kırgızistan'da 23 Eylül Kırgız Türkçesi Bayramı (Kırgız Tili Mayramı) olarak kutlanmaktadır. Kırgızistan'da 31 Ağustos 1991'deki bağımsızlıktan sonra da ilk ele alınan konulardan biri Kırgız Türkçesinin statüsü meselesi olmuştur. “Kırgız Türkçesi Sovyet devri boyunca, Gorbaçov dönemi (1985-1991) hariç, Kırgızistan anayasasında yer alamamıştır” (Kamçibekova, 2006: 37). Ancak bağımsızlıkla birlikte bunun için artık bir engel kalmamıştır.

Kırgızistan bağımsızlığını ilân ettikten sonra pek çok problemle karşı karşıya kalmıştır. Bunların başında da ekonomik ve siyasî sorunlar gelmektedir. Halkın aş, iş sıkıntısı çektiği, yönetimde istikrarsızlıkların hüküm sürdüğü bir ortamda dil konuları elbette başlangıçta gerektiği şekilde ele alınamamıştır. Bu aşamada bağımsızlık ilânlarının ilk gününden itibaren Türkiye kardeş ülkelere her alanda yardım ve destek vermeye başlamıştır.

Kırgızistan bağımsızlığını ilân eden diğer Türk devletlerinden farklı bir anayasal süreç geçirmiştir. Kırgızistan bağımsızlık sonrası liderlik sorunu yaşamış, güneyde Özbeklerle, kuzeyde Rus ve diğer topluluklarla etnik çatışmalar yaşamış, 26 yıllık bağımsızlığına iki darbe sığdırmış bir Türk cumhuriyetidir. Bu durumun siyasî, ekonomik vb. çeşitli sebepleri vardır. Bağımsızlık sonrası dönemde ekonomideki kötü gidişat ve bazı stratejik konularda ortaya çıkan görüş ayrılıkları Akayev'le meclis arasında çatışmaya yol açmıştır. Kırgızistan'da iktidar, parlamento üzerinde tam otorite sağlayamamış, daima itirazlarla karşılaşmış, hükümet ise ardında bunlara karşı koyabilecek siyasî ve ekonomik bir güç bulamamıştır (Demirtepe, 2012: 1-3). Bu durum da her tür politikada olduğu gibi dil politikalarının uygulamaya sokulamamasında etkili olmuştur.

1993 tarihli Kırgız Anayasasının önsözünde iyi bir başlangıç yapılarak “Kırgızların millî geleneklerini yeniden diriltmekten, atalardan kalan müşterek hayatı huzur ve barış içinde yaşatmaktan söz edilmiş, devletin halkın geleneklerine bağlılığı vurgulanmıştır. Anayasanın 5. maddesinin ilk şeklinde resmî dilin Kırgız dili olduğu, bunun yanında kullanılan Rusça ve başka dillerin ülkede konuşulabileceği, bu dillerin eşit ve serbest olarak gelişmesine garanti verildiği belirtilmiştir” (Alkan, 2011: 224; Demirtepe, 2012: 6).

1994 yılında meclis, Akayev'in Rusçayı ikinci resmî dil yapma önerisini geri çevirmiş, buna karşın “Kırgızistan toprakları Kırgız halkının mülkiyetindedir.” hükmünü içeren bir yasayı kabul etmiştir. Temmuz 1994'te teknik işlerde çalışan Rus görevlilere çeşitli meslekî güvenceler getirilmiş, iş hayatında Kırgız Türkçesinin konuşulması zorunluluğu askıya alınmış, ancak Rusçanın ikinci resmî dil olması yönündeki çabalar başarısız kalmıştır (Alkan, 2011: 220-221; Demirtepe, 2012: 4).

Bağımsızlık öncesi dönemde olduğu gibi, bağımsızlıktan sonra da Kırgızistan yöneticilerinin dış politikada en önemli önceliği daima Rusya olmuştur. Bu nedenle ülkedeki Rus azınlığı ve Rus devletini rahatsız edebilecek en küçük bir söz veya karardan imtina edilmiştir. Ülkede nüfus bakımından Ruslardan daha kalabalık gruplar (ör. Özbekler) bulunmasına rağmen Rusların talepleri her zaman dikkate alınmıştır. “Cumhurbaşkanı Askar Akayev'in kararı ile 20 Ocak 1998'de kurulan ve Kırgız Türkçesinin yazgısını değiştirmeyi gönülden arzulayan bazı seçkin Kırgız aydınlarının da üyesi bulunduğu Kırgızistan Devlet Dili Millî Komisyonu (Mamleketтик Тил Бойунча Улуттук Комиссия), kuruluşundan bu yana çeşitli tasarılar hazırlayarak hükûmete sunsa da yeterli ekonomik ve daha da önemlisi iradî desteği bulamamıştır” (Kılıç, 2010: 35). Kırgız Türkçesi konusunda duyarlı aydınlar, politikacılar ve halk arasında şiddetli tartışmalar yaşanmış, hükûmet sert şekilde eleştirilmiş, ancak bu, işe yaramadığı gibi bazıları da yerlerinden olmuşlardır.

20 Eylül 2000 tarihinde Kırgızistan Cumhurbaşkanının kararnamesiyle onaylanan 2000-2010 döneminde “Kırgızistan Cumhuriyetinin millî dilini geliştirme” programında Kırgız Türkçesinin ders olarak okutulması vurgulanmış, fakat bu metinlerde millî dili sosyal yaşamın tüm alanlarında geniş olarak kullanma meselesi ve onun birleştirici rolü yer almamıştır ([http://www.president.kg/files/til\\_boyuncha\\_uluttuk\\_programma.pdf](http://www.president.kg/files/til_boyuncha_uluttuk_programma.pdf) (09.12.2017)).

Bu yıllarda ülkede yeni bir ekonomik sisteme geçişin ve başka pek çok nedenin getirdiği işsizlik, yoksulluk gibi ekonomik ve sosyal sorunlar nedeniyle, hükûmet pek çok siyasî ve ekonomik bağlantıların bulunduğu Rusya ile ilişkileri güçlendirmeye çalışmıştır. Bu amaçla 29 Mayıs 2000'de uzun tartışmalardan sonra çıkarılan Kırgız Cumhuriyetinin Resmî Dili Yasası ve 2001 Anayasasında Rusça resmî dil olarak belirlenmiştir. Devlet dili-resmî dil ayrımı getirilerek Kırgız Türkçesi devlet dili olarak kalırken, Rusça resmî dil olarak tanınmıştır. Böylece Rusçanın fiilen elinde tuttuğu üstünlük kanunla da desteklenince Kırgız Türkçesinin durumu daha da kötüleşmiştir. Bu dönemde ülkede özellikle Kırgız kökenli vatandaşlar arasında Kırgız Cumhuriyetinin bütün vatandaşlarının devlet dilini, yani Kırgız Türkçesini bilmesi gerektiği yönündeki talepler artmıştır. Bu taleplerin arasında Kırgız Türkçesinin bütün kamu görevlileri için zorunlu olması şartı da bulunmaktadır. Fakat 2001'de parlamento Dil Sınavına İlişkin Yasa Tasarısını reddetmiş ve yalnızca Cumhurbaşkanı adaylarının Kırgız Türkçesinden sınava girmesini öngören bölümü onaylamıştır. İlk Cumhurbaşkanı Akayev'den sonra 23 Ekim 2007 tarihinde referandumla kabul edilen yeni anayasada da Kırgız Türkçesinin devlet dili, Rusçanın ise resmî dil statüleri aynı şekilde devam etmiştir (Abdiyeva, 2017: 112; Alkan, 2011: 224; Demirtepe, 2012: 6).

Kırgız Türkçesi her ne kadar devlet dili hâline gelse de Kırgızistan'da bu dönemde Rusçanın kullanım oranı hâlâ yüksektir. “Kırgız Türkçesine devlet dili statüsü verilmiş olmasına

rağmen Rusça eğitim, yönetim ve siyasette kullanılmaya devam etmiş, Kırgız Türkçesi ise daha az resmî özellik taşımıştır. Dil Yasasının uygulamaya konması sürekli olarak ertelenmiş ve böylece Kırgız Türkçesinin resmî işlemlerde kullanılması hemen gerçekleşmemiştir. Diğer taraftan 1989-2007 yılları arasında Kırgızca konuşan nüfusun sayısının %53'ten %70'e yükseldiği ve Rusça konuşan nüfusun sayısının azaldığı görülmektedir. Eğitim Bakanlığının resmî raporları ve diğer belgelere göre Kırgızistan'da eğitim Kırgız Türkçesi, Rusça, Özbek Türkçesi ve Tacikçe olarak yapılmaktadır. Kırgız Türkçesi kırsal alanda baskın olarak kullanılırken, Rusça etkinliğini şehirlerde hâlâ korumaktadır. Üniversitelerde eğitim dili olarak Kırgız Türkçesi, Rusça ve Özbek Türkçesi kabul edilirken, KIRGIZ-RUS SLAV ÜNİVERSİTESİ, KIRGIZISTAN ULUSLARARASI ÜNİVERSİTESİ gibi bazı üniversitelerde yalnızca Rusça eğitim verilmektedir (Abdiyeva, 2017: 112).

Kırgızistan parlamentosunun 12 Şubat 2004 tarihli toplantısında kararlaştırılan ve 2 Nisan 2004 tarihinde Cumhurbaşkanı Askar Akayev tarafından onaylanan 36 maddelik "Kırgız Respublikasının Mamlekettik Tili Cönündö Kırgız Respublikasının Mıyzamı" kararında Kırgız Türkçesinin devlet dili, Rusçanın resmî dil olduğu, her türlü yurt içi ve yurt dışı yazışmada, konuşmada, eğitim ve yayında bu dillerin kullanılacağı, Kırgızistan'daki diğer halkların dillerinin korunup geliştirilmesine de imkân sağlanacağı belirtilmiştir. Ayrıca Kırgız Cumhurbaşkanı'nın, Meclis Başkanı'nın, Başbakanın ve devlet memurlarının Kırgız Türkçesi bilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu kararda yer alan Kırgızistan vatandaşlarının, özellikle devlet işlerinde çalışan herkesin Kırgız Türkçesi bilmesi şartına Ruslar itiraz etmiş ve bu itiraz nedeniyle uygulama için 15 yıllık bir geçiş süreci tanınmıştır (Buran, 2005: 311-312; Polat, 2011: 3).

Askar Akayev, muhalefetin 27 Şubat 2005 genel seçimlerine hile karıştırdığı iddiasıyla ülkenin güneyinde başlattığı gösterilerin yayılarak ayaklanmaya dönüşmesi sonucu 24 Mart 2005'te fiilen, 5 Nisan 2005'te de resmen devlet başkanlığına veda etmiş (Kılıç, 2010: 35) ve kaçarak Rusya'ya sığınmak zorunda kalmıştır. Akayev'in ardından Kurmanbek Bakiyev 25 Mart 2005'te başbakanlık ve devlet başkanlığı görevlerini vekâleten üstlenmiş, 10 Temmuz 2005'teki devlet başkanlığı seçimlerini de %89 oyla kazanmıştır (Kılıç, 2010: 37). Ancak Bakiyev döneminde de Kırgız Türkçesinin durumu açısından ümit verici bir gelişme yaşanmamıştır.

2005 yılı Kasım ayında anayasa değişiklikleri kapsamında Rusçanın statüsü gündeme getirilmeye çalışılmıştır. Asaba (Bayrak), Aşar (Kolektif Çalışma), Uluu Birimdik (Büyük Birlik) gibi çeşitli siyasî parti ve toplum kuruluşları Rusçanın resmî dil statüsünün anayasadan çıkarılması hususunda devlet başkanına başvurmuş, ancak herhangi bir sonuç alınamamıştır. Hatta devlet dili ile ilgili olarak yeni anayasa tasarılarında bulunan bazı maddeler bile anayasada yer alamamıştır. Örneğin 15 Temmuz 2006 tarihli tasarıda devlet diliyle ilgili hükümlerin bulunduğu "Kırgız Respublikası (Kırgız Cumhuriyeti)" adlı birinci kısmın "Calpı Negizder (Genel Esaslar)" adındaki birinci bölümünün 5. maddesinde "Kırgız Cumhuriyetinin devlet dili Kırgızcadır." fıkrasının altında yer alan "Kırgız Cumhuriyetinin üst düzey görevlileri resmî oturumlarda ve yurt dışı ziyaretlerinde devlet dilinde konuşmakla yükümlüdür." ibaresi 30

Aralık 2006'da Coğorku Keleş (KBMM<sup>4</sup>) tarafından kabul edilen ve 15 Ocak 2007'den itibaren yürürlüğe giren anayasa metninden çıkartılmıştır. 5. maddenin 2. fıkrasında ise “Kırgız Cumhuriyetinde resmî dil olarak Rusça kullanılır.” denmektedir (Kılıç, 2010: 37-38).

Kırgızistan'da Rusçanın resmî dil ilân edilmesi Akayev'in bir icraatı olsa da sonraki Bakiev iktidarı da Kırgız Türkçesinin güçlenmesi, kullanılabilirliğinin artması yönünde hiçbir çaba sarf etmemiştir. Hatta “Mayıs 2006'da Devlet Dili Millî Komisyonu Başkanı Taşboo Cumagulov 2015 yılına kadar yazı işlerinde tamamen devlet diline geçilmesinin plânlandığını açıklayınca Bakiev, Cumagulov'un açıklamayı kendi bilgisi dışında yaptığını, böyle her şeyi derhal Kırgızcaya döndürmenin uygunsuz durumlara yol açacağını, henüz hazırlıkların o düzeye gelmediğini vurgulamış ve “Kırgızistan'da Rusçayı öğretmek lazım, özellikle köylerde çocukların Rusçayı konuşamaz olmaları büyük bir problem. Rusça olmadan gençlerimiz Rusya'da, Kazakistan'da iş bulamazlar; bu iş göçü Kırgızistan'a her yıl 400 milyon dolar kazandırmaktadır”. sözlerine yer vermiş, resmî dilin değişeceği konusunda ülkedeki Rus dilli halkın huzursuz olmasına hiç gerek olmadığını belirtmiştir (Kılıç, 2010: 38-39). Bakiev yine 2008 yılında Kırgızistan Eğitim Bakanı İşengül Bolcurova'yı makamında kabulü esnasında ülkede orta eğitim kurumlarında Latin alfabesine geçişin planlandığını ancak Latin alfabesine geçiş için acele edilmeyeceğini ifade ederek Kırgızistan'ın ekonomik durumuna göre hareket edeceklerini belirtmiştir (<https://www.timeturk.com/tr/2008/04/03/kirgizistan-latin-alfabesine-geciyor.html>, 05.09.2019)

Bu arada Kırgız Türkçesinin kullanım alanını genişletmek amacıyla bireysel ve kurumsal çabalar da devam etmiştir. “29 Şubat 2008'de Devlet Dili Millî Komisyonunun 10. kuruluş yıldönümü dolayısıyla Kırgız Millî Üniversitesinde “Kırgızistan'ın Geleceği Devlet Dilinde” adlı ulusal bir konferans düzenlenmiş ve konferans “devlet dili siyaseti, Kırgızca'yı geliştirme meselesi, terimler ve evrakın devlet dilinde yürütülmesi” olmak üzere üç oturumda gerçekleştirilmiştir” (Kılıç, 2010: 42).Devlet diline öncelik vermeye çalışan bazı yetkililerin ferdi çabaları da genellikle engelle karşılaşmıştır. 2008'de İçişleri Bakanı ve polis kuvvetleri komutanı Moldomusa Kongantiyev'in “Devlet dilini bilmeyen polisler görevlerini sürdüremeyecek, bakanlıkta yazı işleri Kırgızca yürütülecek.” şeklindeki emri derhal yayılmış ve büyük bir tepkiye yol açmıştır. Bakanın bu emrini hukuk bürosundan adını açıklamayan bir görevli Bişkek'teki Rus dilli bir internet sitesinde yayınlamış ve bunun Rus dilli vatandaşların haklarını engellemek olduğu, durumun meclise taşınacağı yönünde tartışmalar büyümüştür. Bazı milletvekilleri bakana soruşturma açılacağını söylerken, bazıları da bakanı destekleyen açıklamalar yapmışlardır. Sonunda bakanlığın basın sözcüsü böyle bir buyruk olmadığı, internette yer alan bilginin yalan olduğu yönünde basın açıklaması yapmıştır (Kılıç, 2010: 41). Görüldüğü üzere yavaş yavaş devlet diline geçmeyi amaçlayan çabalar maalesef bu çalışmalarını baltalayan ve bu çalışmalara engel olan anlayışa takılarak başarısız olmuştur.

Kırgızistan'da 2013 yılından itibaren Kırgız Türkçesini geliştirme ve sosyal hayattaki rolünü artırma yönünde çalışmaların arttığı görülmektedir. “1 Temmuz 2013'te Kırgızistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Almazbek Atambayev'in ‘Kırgız Cumhuriyetinde millî dili ve dil politikasını geliştirmek için önlemler hakkında’ (Kırgız Respublikasında mamlekettik tildi

<sup>4</sup> Kırgızistan Büyük Millet Meclisi.

önüktürüü cana til sayasatın örkündötüü boyunça çaralar cönündö) başlıklı kararnamesiyle dil politikasını geliştirmenin ilk sıradaki araçları ve üstünlükleri belirlenmiştir. Bu kararnamenin hayata geçirilmesi ile ilgili çalışmaların çerçevesinde oluşturulan çalışma grubu, 2014-2020 yılları arasını kapsayan altı yıllık bir dil plânlamasına gitmiş ve 'Kırgızistan Cumhuriyetinde 2014-2020 yılları devlet dilini geliştirme millî programı' (Kırgız Respublikasında 2014-2020 cıldarı mamleketтик tildi önüktürüünün uluttuk programması) adlı programda gerçekleştirilmesi hedeflenen hususlar etap etap belirlenmiştir. Programın amacı "Millî dilin tam ve geniş olarak kullanılmasını temin eden etkili bir dil politikası oluşturmak ve ana dilini, devlet, resmî ve uluslararası dilleri akıcı bir şekilde bilen Kırgızistanlıların çok dilli yeni neslini geliştirmek." şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu programda devlet dilini, yani Kırgız Türkçesini öğrenmenin her Kırgız Cumhuriyeti vatandaşının görevi ve sorumluluğu olması gerektiği, vatandaşların toplumsal hayata aktif katılımı ve rekabet gücünü belirleyen teşvik edici bir etken olması gerektiği dile getirilmiştir. Bu programın geliştirilmesindeki nedenlerden biri Kırgız Türkçesinin devlet dili statüsüne sahip olmasına ve devlet dilini desteklemeye yönelik girişimlere rağmen, özellikle de devlet yönetimi, resmî yazışmalar ve yükseköğretimde kullanımının yaygınlaştırılmamasıdır. Ayrıca Kırgız dilinin ana dili, ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretimi süreçleri ile bu süreçlerin altyapısının geliştirilmesi ve ilgili standartların belirlenmesi de programın amaçları arasında yer almıştır (Abdiyeva, 2017: 112; [http://www.president.kg/files/til\\_boyuncha\\_uluttuk\\_programma.pdf](http://www.president.kg/files/til_boyuncha_uluttuk_programma.pdf), 09.12.2017)

Bunun yanı sıra 2013 yılında Devlet Dili Kanunu'na bazı değişikliklerin getirilmesini, yani yukarıdaki programda yer alan bazı konuların yer almasını öngören bir yasa tasarısı Coğorku Kengeş'te ele alınmış ve milletvekillerinin onayından geçmiştir. Millî Devlet Dilini ve Kırgız Cumhuriyeti Dil Politikasını Geliştirme Programında resmî belgelerin millî dile çevrilmesiyle ilgili esaslar da belirlenmiştir. Bu yöndeki önemli adımlardan biri Kırgız Hükümetinin 5 Mart 2013'te "Devlet ve belediye çalışanlarına Kırgız Türkçesi öğretme ve resmî yazışmaları millî dile çevirme önlemleri hakkında" başlıklı kararıdır. Buna göre devlet görevinde bulunanların Kırgız Türkçesi bilmesi zorunlu hâle getirilmekte ve bu sorumluluğu yerine getirmeyenlere yönelik bir takım cezaların uygulanması önerilmekteydi. Ancak yasa tasarısı toplumun özellikle de Rus dilli kesimi tarafından büyük tepkiyle karşılanmış ve ülkedeki diğer halkların haklarının kısıtlanması biçiminde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak söz konusu değişiklik önerisi parlamentodan geçmiş olmasına rağmen, cumhurbaşkanı tarafından onaylanmamıştır (Abdiyeva, 2017: 113; [http://www.president.kg/files/til\\_boyuncha\\_uluttuk\\_programma.pdf](http://www.president.kg/files/til_boyuncha_uluttuk_programma.pdf), 09.12.2017).

Ulusal Devlet Dilini ve Kırgız Cumhuriyeti Dil Politikasını Geliştirme Programını gerçekleştirme süreci, hazırlık (2014-2016 yılları), temel (2017-2018 yılları) ve düzeltme aşaması (2019-2020 yılları) olmak üzere üç aşamaya ayrılmıştır. Hazırlık aşaması için Kırgızca dil bilgisini ölçmeye yarayacak "Kırgıztest" sınavının geliştirilmesi ve uygulanmaya başlanması, Kırgız Türkçesi öğretim merkezlerinin kurulması, eğitim ve öğretimin bütün kademelerinde devlet dilinde eğitim verilmesi için gerekli şartların oluşturulması hedefleri belirlenmiştir. İkinci aşamada devlet görevlilerinin Kırgız Türkçesi dil bilgisini sertifikalandırma sistemini yaygınlaştırma amaçlanmıştır. Son aşama ise devlet dilinin ülkede yaşayan halklar arasında iletişim dili olarak faaliyet göstermesi, toplumsal hayatın önemli

alanlarında kullanılması ve çok dilli eğitim için de gerekli şartların oluşturulması konularını içermektedir. 2020 yılında bütün devlet kurum ve kuruluşlarında resmî yazışmaların devlet dilinde yapılması hedeflenmektedir. 2018 yılından itibaren yukarıdaki programda belirlenenlere uygun olarak devlet kamu hizmetleri görevlerinde bulunanlar Kırgız Türkçesi dil sınavına tabi tutulacaktır. Ancak burada yalnızca Rus dilli görevlilerin Kırgız Türkçesi öğrenmeleri değil, aynı zamanda Kırgız dillilerin de Rusça dil bilgisini artırmak hedeflenmektedir. Ayrıca bazı devlet dairelerinde bu ikisinin yanı sıra belirli düzeyde İngilizce dil bilgisi şartı da getirilmektedir (Abdiyeva, 2017: 113). 2013-2017 döneminde Kırgız Cumhuriyetini istikrarlı bir şekilde geliştirme stratejisinde millî dilin birleştirici rolünü güçlendirmek ve çok dilliliği geliştirmek Kırgızistan halkının birliğinin temel faktörü olarak alınmıştır. Buna göre “Kırgızistan Cumhuriyetinin devlet dilini bilmek her vatandaşın hakkı ve görevidir; devlet dili onun toplumsal hayata aktif olarak katılmasını ve toplumdaki rekabete uygun olarak yaşayabilmesini sağlamaktadır” ([http://www.president.kg/files/til\\_boyuncha\\_uluttuk\\_programma.pdf](http://www.president.kg/files/til_boyuncha_uluttuk_programma.pdf),09.12.2017) görüşü benimsenmiştir. Ulusal Devlet Dilini ve Kırgız Cumhuriyeti Dil Politikasını Geliştirme Programına göre de kamu hizmetinde bulunanlar Kırgız Türkçesi dil sınavına tabi tutulacaktır. Ancak günümüzde bu karar kâğıt üstünde kalmış, uygulamaya sokulamamıştır. Cumhurbaşkanı ve başbakan adayları ise dil sınavına tâbi tutulmakta, yeterli puanı alamayanlar aday dahi olamamaktadır.

Kırgızistan’da Rusçanın resmî dil statüsü her zaman tartışmalara konu olmuştur. Mart 2015’te Kırgızistan ülke meclisinde Rusçanın resmî dil statüsünden çıkarılması için bir teklif hazırlanmıştır. Ulusal Dil Komisyonu Başkanı Egemberdi Ermatov ülkede 2020 yılına kadar Anayasa değişiklikleri yapılacağını belirtmiştir. Ermatov’un konuyla ilgili açıklamaları şöyledir (<http://www.dunyabulteni.net/haber/325487/kirgizistanda-rusca-resmi-dil-olmasin-teklifi>, 7.11.2017):

Bazı bilim adamları dil politikası konusunda değişikliklere ihtiyaç olduğunu gündeme getiriyorlar. Konu Kırgız dilinin geliştirilmesini konu edinen bilimsel-pratik konferansta da gündeme geldi. Bilim adamları Rus diline verilen resmî dil statüsünden vazgeçilmesini öneriyorlar. Yabancı dile verilen bu statü sadece bizde kaldı. Anadilini geliştirmemiz gerekiyor. Bunun için mecliste bir yasama girişimi olmalı. Birçok devlet kurumu Rus dili resmî dil diye Kırgız dilinde evrak tutmuyor. Biz plânlandığı gibi her hafta onların bu alanda yaptıklarını kontrol ediyoruz. Bazı kurum ve bakanlıklarımız artık evraklarını tamamen Kırgız dilinde yürütüyorlar. Örneğin, Acil Durumlar Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Kültür Bakanlığı.

Ermatov ayrıca bu alan için ayrılan 243 milyon Kırgız “som”unun<sup>5</sup> bir kısmının çocuk yuvaları, okullar, üniversiteler ve devlet kurumları için devlet dilinde kitaplar yayınlamaya ayrılacağını kaydetmiş, Kırgız dili sınavı hazırlandığını ve 2016 yılından başlayarak tüm devlet ve belediye çalışanlarının bu sınavdan geçireceğini belirtmiştir. Bunun devlet dilinin gelişiminde olumlu bir etkisi olacağını belirten Ermatov, daha önce Kırgız dilinin geliştirilmesi için iki ulusal programın yürürlüğe konulduğunu, ancak finansal destek olmadığı için işe

<sup>5</sup> Som: Kırgızistan’ın para birimi.

yaramadığını ifade etmiştir (<http://www.dunyabulteni.net/haber/325487/kirgizistanda-rusca-resmi-dil-olmasin-teklifi>, 24 Mart 2015 tarihli haber, 27.11.2017).

Diğer taraftan 13 Eylül 2017'de Kırgızistan Cumhuriyeti Sosyal Demokrat Partisi (iktidar partisi) Rus asıllı milletvekili İrina Karamuşkina Kırgızistan'da şu an resmî dil statüsünde olan Rusçanın devlet dili olması teklifini parlamentoda dil meselesi tartışılırken dile getirmiş ve şunları ifade etmiştir (<https://www.google.com.tr/azattyk.org/amp/28732665>, 09.12.2017; [www.sayasat.kg/kg/society](http://www.sayasat.kg/kg/society) -2, 09.12.2017):

Dünyada beş tane resmî dili olan ülkeler bile var. Ve onlar bu durumdan hiç şikâyetçi değil. Kırgızistan'da neden olmasın? Kırgızistan'da iki dil, Kırgız ve Rus dili resmî devlet dili olursa ne olur? Devlet işine girerken birçok insan için devlet dilini bilmemek problem yaratıyor, engel oluyor. Benden birkaç kişi işe alınmalarını rica ettiler ama Kırgız dilini bilmedikleri için işe alınmadılar.”

Netice itibarıyla Rusça Kırgızistan'da hâlen resmî dil statüsünü korumaya devam etmekte ve resmî kurumlarda herkes istediği dili kullanabilmektedir.

Devlet Kırgız Türkçesi öğretimini artırmak için zaman zaman zorlayıcı önlemler de almıştır. Başbakan Sapar İsakov'un Kasım 2017'de imzaladığı kararnameye göre Kırgızistan'daki tüm devlet çalışanlarının 2019'da Kırgız dilini temel düzeyde bilmeleri gerekmektedir. Yine 1 Mart 2018 tarihinden itibaren tüm illerde hükûmet ve belediye çalışanları Kırgız Türkçesi testlerinden geçirilecek, devlet memurlarının ana dili bilgileri ise 1 Ocak 2019'dan itibaren ölçülmeye başlanacaktır (<http://www.dunyabulteni.net/haber/325487/kirgizistanda-rusca-resmi-dil-olmasin-teklifi>, 27.11.2017). Ancak alınan bu kararlar da bugün maalesef kâğıt üstünde kalmıştır.

Kırgızistan'ın son cumhurbaşkanı Ekim 2017'de yapılan seçimle, daha önce başbakanlık görevini yürütmekte olan Sooronbay Ceenbekov olmuştur. “Ceenbekov girdiği Kırgız Türkçesi sınavından 94,6 puan alarak başarılı olmuştur (<http://www.haber3hilal.com/dunya/kirgizistan-basbakani-kirgizca-dil-sinavina-girdi-iste-aldigi-h26868.html>, 14.12.2017; <https://kabar.kg/tur/news/ba-bakan-ceenbekov-k-rg-zca-dil-s-nav-na-girdi/>, 21.06.2019). Rus Dili ve Edebiyatı mezunu olan Ceenbekov Güney Kırgızistan'da uzun yıllar Rusça öğretmenliği yapmıştır. Ceenbekov Kırgızistan için Rus dilinin gerekli olduğunu belirterek Rusçanın resmî dil statüsünün kanunla belirlenmiş olduğunu ve değiştirilemeyeceğini ifade etmiştir. Devletin en tepesindeki kişi olan Ceenbekov Rusçadan yana bir tavır takınarak şunları ifade etmiştir:

Rus dili dostluk dilidir. Birleşmiş Milletler tarafından da bu onaylanmıştır. Ben kendim de Rusça okudum. Rus dili bana dünya edebiyatı ve kültürünü tanımanın kapılarını açtı. Rus dili bilim ve medeniyeti en sağlıklı ve hızlı öğrenmek için bir araçtır. Son yıllarda Rusya'yla ilişkimiz iyileşiyor ve ben de elimden geldiği kadar iyileştirmeye çalışacağım. Rusya'yla ilişkimiz bizim için çok önemlidir. Askerî olsun, ticarî olsun, kültür konusunda birbirimize ihtiyacımız vardır.

Ceenbekov girdiği dil sınavının ardından Kırgız Türkçesi için ise şunları belirtmiştir (<http://en.kabar.kg/tur/news/ba-bakan-k-rg-z-dili-ozgurlu-umuzun-semboludur/>, 21.06.2019):



Kırgızca, ana dilim olmasından dolayı herhangi bir zorluk çekmedim. Devlet kurumlarında çalışan tüm görevliler ve tüm halk Kırgızca bilmelidir. Dil bizim gururumuz, özgürlüğümüzün sembolüdür. Dilimizin geliştirilmesi için elimizden geleni yapmamız gerekir ve Kırgızcanın geliştirilmesi için sadece kâğıtta değil, ama çalışmalarımızda da tüm koşulları yaratmalıyız. Bu çok önemlidir.

Günümüzde Kırgızistan'ın dil politikasında millî dili geliştirme meselesi çok kritik bir yerde durmaktadır. Devletin çeşitli kademelerinde birtakım çabalar olmakla birlikte yönetim, resmîbelgeler ve yazışmalar, meslek çevreleri, eğitim vb. alanlarda Kırgız Türkçesinin kullanım düzeyinde belirgin değişiklikler gözlenmemektedir.

Kırgızistan'da bağımsızlık döneminde karşılaşılan sorunlardan biri de soyadlarıdır. “oğlu” ya da “kızı” ile biten Türk soyadlarının sonuna Sovyet devrinden itibaren oğlu-kızı anlamlarını karşılayan Rusça *-ov* “oğlu” ve *-ova/-eva* “kızı” ekleri eklenmeye başlanmıştır. Bağımsızlıktan sonraki dönemde diğer dil meselelerinin yanı sıra bu konu da gündeme gelmiş ve isteyenlerin soyadlarındaki bu Rusça ekleri nüfus kâğıtlarından kaldırıp bunun yerine “oğlu, kızı” sözcüklerini eklemelerine izin verilmiştir. KBMM'nin Ar-Namıs Partisi milletvekili Nurkamıl Madaliyev bu konuyla ilgili olarak özel bir yasa tasarısı hazırlayıp 4 Mart 2015'te kamuoyuna sunmuştur. Fakat son zamanlarda “Rusya'ya gidildiğinde sorun çıkardığı, vatandaşlık alınmadığı gibi gerekçelerle bu şekilde soyadı alanların sayısı büyük oranda azalmıştır. Hatta Rusya'ya gidenler bu nedenle pasaportlarını değiştirmişlerdir. Bu konuda Rusya'nın da baskısı söz konusudur. Rus yetkililer zarurî olmadığı hâlde eklerin eklenmesinin daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Ancak buna karşılık Moskova'daki Kırgız diasporasının vekili Ruslan Eşimov bunun yanlış bir düşünce olduğunu belirterek şunları ifade etmiştir: İnsan kendine istediği soyadını koyabilir. Burada bin türlü soyadı kullanılıyor. Rus vatandaşlığını almak isteyenler “uulu” sözüne gelince takılırsa çevirisi var. Rus yasalarında Rus vatandaşlığını alanlar için “uulu” veya “kızı” yazamaz, hepsi “-ov, -ova” olacak diye bir madde yok (Beyşenbek Kızı Eleonora, [https://www.azattyk.org/a/kyrgyzstan\\_name\\_passpot/26883217.html](https://www.azattyk.org/a/kyrgyzstan_name_passpot/26883217.html), 09.12.2017). Buna rağmen günümüzde Kırgızistan'da soyadlarında Rusça ekleri kullanma oranı daha yüksektir.

### 2.1.3.1. Türkiye'nin Çabaları

Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını ilân etmelerinin hemen ardından Türkiye Cumhuriyeti de kardeş devletlere her tür desteği vermek niyetiyle ekonomik, siyasî, kültürel alanlarda birçok girişimde bulunmuştur. Bunlar arasında en başta gelenlerinden biri de dil ve eğitim konusudur. Türk dünyasının dil meseleleri arasında en önemlilerinden birini ortak alfabe sorunu oluşturmaktadır. Bu çerçevede “alfabe ve dil meselelerine dair yapılan çalışmalardan ilki 18-20 Kasım 1991 tarihinde Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü tarafından ‘Millerler Arası Çağdaş Türk Alfabeleri Sempozyumu’ adıyla gerçekleştirilmiştir. Sempozyuma Türkiye'den 9, Kazakistan'dan 5 (1'i Uygur), Azerbaycan'dan 3, Başkurdistan'dan 2, Çuvaşistan, Dağıstan, Kırım, Moldova (Gagavuz), Kabardey-Balkar bölgelerinden 1'er bilim adamı katılmıştır. Türk cumhuriyet ve topluluklarının çoğunlukla tanınmış bilim adamlarının katıldığı bu toplantıda ilk defa 34 harfli çerçeve Türk alfabesi benimsenmiştir. Bu alfabede Türkiye Cumhuriyetinin hâlen kullanmakta olduğu 29 harften başka şu harfler bulunmaktadır:

/ä/ (açık e), /x/ (sızıcı h), /q/ (art damak k'si), /ŋ/ (damak n'si), /w/ (çift dudak v'si). 29 Eylül-2 Ekim 1992'de Bişkek'te toplanan Türk Cumhuriyetleri Eğitim Bakanları ve Türk Toplulukları Eğitim Temsilcileri 2. Konferansında, 8-10 Mart 1993 tarihinde Türk İş Birliği Kalkınma Ajansı tarafından Ankara'da düzenlenen ve beş bağımsız Türk Cumhuriyetinden bilim adamlarının katıldığı Alfabe ve İmlâ Konferansında, ayrıca 21-23 Mart 1993'te Antalya'da yapılan Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk-Kardeşlik ve İş Birliği Kurultayında bu mesele ele alınmış; 34 harfli Ortak Türk Alfabesine geçiş teyit edilmiştir. Böylece basit ve düzenli ses farklarıyla karakter kazanan Türk lehçelerinin ortak bir yazım geleneğiyle okuma-anlama oranlarının çok yukarı çekilebileceği gerçeği göz önünde tutularak ve 1926 Bakü Kurultayı sonrasında kaçırılan fırsata karşılık, doksanlarda Ortak Türk Alfabesi gerçekleştirme imkânı yeniden elde edilmiştir (Ercilasun, 1997: 113-114; Açık, 2011: 5; Abdiyeva, 2017: 106; Demirci, 2011: 229).

Marmara Üniversitesinde yapılan bu toplantıdan 35 gün sonra, 25 Aralık 1991'de Azerbaycan Kiril harflerini bırakıp Lâtin alfabesine geçme kararı almış, ancak /ä/ harfi yerine /ə/'yi kabul etmiştir. Bu kabul, aynı zamanda 34 harfli ortak alfabeden ilk sapma olmuştur. Daha sonra 12 Nisan 1993'te Türkmenistan, 2 Eylül 1993'te de Özbekistan Lâtin alfabesini kabul etmiştir. Bu iki Türk Cumhuriyetinin kabul ettiği alfabede de ortak alfabeden sapma epeyce fazladır. Türkmenistan /ı/ yerine /y/, /y/ yerine /ÿ/, /c/ yerine de /j/'yi kabul etmiştir. Özbekistan bir yandan /ş/, /ç/ gibi harflerin İngilizcedeki yazılışları olan /sh/ ve /ch/'yi esas alırken bir yandan da yuvarlaklaşan /a/ ile /o/'nun tek kodla gösterilmesini (o) kabul ederek iki farklı harfi birleştirmiştir. Daha sonra 1993'te Gagauz ve Kırım Türkleri Latin alfabesine geçme kararı almış ve Gagauz Türkleri 13 Mart 1993'te Latin alfabesine geçmiştir. Kırım'da ise hâlen Kiril alfabesi kullanılmaktadır. Nihayet 1999 yılında Tataristan da Latin alfabesine geçmeyi kabul etmiş, ancak Rusya Federasyonunun 15 Kasım 2002'de çıkardığı "Tüm Rusya Federasyonu içerisindeki halkların Kiril alfabesine devam etmesi" konusundaki kanun sonucunda Kazan Tatar Türkleri Kiril alfabesini kullanmaya devam etmek zorunda kalmışlardır (Açık, 2011: 5; Abdiyeva, 2017: 107; Demirci, 2011: 229).

Türkiye'de alfabe konusunun ele alındığı ikinci toplantı 4-8 Mayıs 1992'de Ankara'da yapılan ve Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığınca düzenlenen "Sürekli Türk Dili Kurultayı"dır. Kurultayın Alfabe Komisyonunda daha önce Marmara Üniversitesinde benimsenen 34 harfli çerçeve alfabe aynen kabul edilmiştir. Alfabe komisyonundan başka Yazım ve Yazı Dili Komisyonlarının da toplandığı kurultaya Türkiye'den çok sayıda delegenin yanı sıra Azerbaycan'dan 8, Kırgızistan'dan 5, Kazakistan'dan 3, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinden 3, Özbekistan'dan 2, Başkurdistan'dan da 1 bilim adamı katılmıştır (Ercilasun, 1997: 114-115).

29 Eylül-3 Ekim 1992'de Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te toplanan "Türk Cumhuriyetleri Eğitim Bakanları ve Türk Toplulukları Eğitim Temsilcileri İkinci Konferansı" tavsiye kararı olarak "dünya ile bütünleşmede ve çağdaş bilim ve teknolojinin imkânlarından ülke halklarını yararlandırmada etkin bir araç olduğu kabul edilen Lâtin alfabesine geçiş için ülkelerin bilimsel çalışmalarının uygun olacağı" görüşü benimsenmiştir (Ercilasun, 1997: 115).

Yine Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA) beş bağımsız Türk cumhuriyetine resmî bir davet yaparak 8-10 Mart 1993'te Ankara'da bir "Alfabe-İmlâ Konferansı" toplamıştır. Türkiye'den 9, Özbekistan'dan 4, Azerbaycan ve

Kazakistan'dan 3'er, Kırgızistan ve Türkmenistan'dan ise 2'şer bilim adamının katıldığı konferansta 34 harfli çerçeve alfabe "Ortak Türk Alfabesi" adıyla yeniden kabul edilmiştir. Konferansın sonuç bildirgesinde her Türk cumhuriyet ve topluluğunun bu 34 harften istifade etmesi, bir ses için bir harf prensibi, ortak sesler için aynı işaretlerin kullanılması görüşleri benimsenerek karar altına alınmıştır. 21-23 Mart 1993'te yine Türkiye'nin Antalya şehrinde yapılan "Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İş Birliği Kurultayı"nda da yine alfabe konusu ele alınmıştır. Kurultaya Türkiye'den ve diğer Türk cumhuriyetlerinden çok sayıda siyasî ve bilim insanı katılmıştır. Kurultayın Dil-Alfabe Komisyonu 34 harfli çerçeve alfabeği aynen kabul etmiştir (Ercilasun, 1997: 115-116).

Yukarıda verilen bilgilerden de görüleceği üzere 1992 yılından bu yana 34 harfli ortak Türk alfabesinin Kırgız dilbilimcileri tarafından değişik toplantılarda kabul edilmiş olmasına rağmen, şu an 2025 yılına kadar Lâtin alfabesine geçme aşamasında olan Kazakistan bir kenara bırakılırsa, Kırgızistan bağımsız Türk Cumhuriyetleri içinde Kiril alfabesi kullanan ya da Lâtin alfabesine geçemeyen tek Türk cumhuriyeti olarak durmaktadır. Aslında "2017 yılında Kazakistan'da Latin alfabesine geçiş konusunun gündeme gelmesi ve Ekim ayının sonunda da yeni alfabe tasarısının Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev tarafından onaylanmasının ardından bu konu Kırgız parlamentosunda da gündeme getirilmiş ve bu konuda öncelikle Latin alfabesi uzmanlarını yetiştirmek gerektiği yönünde bir öneri dile getirilmiştir. Burada da yine diğer ülkelerde olduğu gibi Latin alfabesine geçişin zamanın getirdiği bir ihtiyaç olduğu, yeni teknolojileri geliştirmede kolaylık sağladığı ve en önemlisi Kırgız ulusal kimliğinin korunması açısından önemli olduğu vurgulanmıştır (Abdiyeva, 2017: 113).

Alfabe konusundaki bütün bu çabalara ve pekçok siyasî ve bilimsel toplantıda Latin harflerinin kabulünün önemi ve gerekliliği sonucu ortaya konmuş olmasına rağmen, Kırgızistan'da Rus nüfusunun etkisi, Rusya ile ilişkilerdeki hassasiyet, Rusçanın ikinci resmî dil olarak anayasada yer alması ve bu dilin sosyal hayatta aktif kullanılışı Latin alfabesine geçiş zorlaştırmaktadır. Bunların yanı sıra Kırgızistan'ın ekonomik durumu da Latin alfabesine geçiş sürecinin masraflarını kaldıracak durumda değildir (Abdiyeva, 2017: 113). Kırgızistan ve Türkistan coğrafyasındaki diğer bağımsız Türk Cumhuriyetleri her ne kadar bağımsızlıklarını kazanmış olsalar da onların Rusya'yla ilişkileri ekonomik ve siyasî olarak çok sıkı şekilde devam etmektedir. Ayrıca bu ülkelerdeki siyasî liderler, Sovyet devrinde Rus eğitim sisteminden geçmiş olmalarının da etkisiyle çoğunlukla Rus yanlısı politikalar benimsemektedirler. Rusya da hem ekonomik nedenlerle hem de çok sayıda vatandaşının o ülkelerde yaşaması nedeniyle eski Sovyet coğrafyasından elini çekmiş değildir. Bütün bu koşullar altında Kırgızistan'da Rusçanın etkisinin azaltılması da, en azından yakın bir gelecekte pek mümkün gözükmemektedir. Bağımsızlıktan bu yana Latin alfabesine geçiş Kırgızistan'da hükûmetlerin hep gündeminde olmuş, 2019'da kaynak bulunması koşuluyla Latin alfabesine geçme niyeti ifade edilmiş, ancak bu konuda bugüne kadar somut bir adım atılamamıştır.

## 2.2. Kırgızistan'da Eğitim Politikaları

Milletler kendi kültürünü, dilini, inancını gelecek nesillere aktarmak için çaba sarf ederler. Bu hedefe ulaşmak için de eğitimi kullanırlar. Eğitim ekonomik ve teknolojik ilerlemenin, çağın gereklerine uygun, üstün bir toplum yaratmanın, millî kimliği oluşturmanın,

millî birlik ve beraberliği sağlamanın, kısacası istenen insan tipini oluşturmanın ilk ve en önemli aracıdır. Ancak eğitimle ilgili politikaları belirlemek ve onları sürdürülebilir bir şekilde uygulamak oldukça zordur. Bu nedenle eğitim politikaları rastgele ellere bırakılmayıp çok dikkatli ve iyice düşünülerek, bütün ayrıntıları ve sonuçları hesaplanarak oluşturulmalı, plânlı ve programlı bir şekilde uygulanmalıdır.

Eğitimin bu kritik önemini anlayan Batı'nın aksine XIX. yüzyılda Türk-İslâm dünyası bir cehalet bataklığında yüzmekteydi. Türkistan ise Rus işgali öncesi Müslüman dünyasının en geri kalmış bölgelerinden biriydi. Türkistan'ın bütün şehirlerinde, köylerinde yaygın olarak bulunan mektep ağı dışında bir eğitim kurumu yoktu. Konargöçer Türklerde, yani Kazak ve Kırgızlarda ise durum Özbek ve Taciklere göre biraz farklı idi. Göçebe bir hayat yaşayan Kazak ve Kırgızlarda, bu yaşam tarzının da getirdiği zorunlulukların etkisiyle formal eğitim yok denecek kadar azdı. Hayat tarzından dolayı daimî mektebin olması güçtü. Bu nedenle bozkır halklarında mektep ağı yerleşiklerde olduğu kadar yaygın değildi. Bazı boyların kendileriyle beraber göçen mollaları vardı. Mektepler devlet kurumları değillerdi. Dolayısıyla mektepler hayırseverlerin bağışları ile yaşıyordu. Bazen de ahali bir araya gelerek mektebin masraflarına ortak oluyordu. Din eğitimine dayalı medrese eğitimi de sadece erkek çocuklara verilmekte, kızlar bu eğitimden mahrum kalmaktaydı. Erkek çocuklara da “sadece okuma-yazma ve dinî vecibelerini yerine getirebilecek kadar Kur'an okumayı öğretmekle yetinirlerdi. Bununla birlikte Kırgızlar arasında sözlü kültür ve bu kültüre dayalı informal eğitim güçlü bir şekilde yaşamaya devam etmekteydi” (Beşirli, Ünal, 2015: 3; Polat, 2011: 2). Çarlık ve Sovyet devirlerine geldiğinde ise Kırgızistan'da eğitim, Rus dil ve eğitim politikaları doğrultusunda şekillenecekti.

### 2.2.1. Çarlık Rusya'sı Döneminde Eğitim Politikaları

Rus işgalinin gerçekleştiği XIX. yüzyıl sonu, Türkistan coğrafyasında sosyal, ekonomik siyasî vb. hayatın her alanında büyük değişikliklerin meydana geldiği bir dönem olmuştur. Bu değişim rüzgârından eğitimin de etkilenmemesi elbette mümkün değildir. Daha önce de bahsedildiği üzere Kırgızlar 1876'da Rusların hâkimiyetine girmişlerdir. “Bu dönemde Ruslar İlminski'nin hazırladığı eğitim programı temelinde Türkistan coğrafyasında hızla medreseleri kapatıp Rus okulları açmaya başlamışlardır. 1873'te General Kaufmann'ın hükûmete Türkistan halkının eğitim öğretimini düzenlemeyle ilgili bir kanun teklifini göndermesi ve 1875'te Çar II. Nikola'nın onayı ile Türkistan'da Çarlık yönetiminin amaçlarına hizmet edecek Rus okulları açılmaya başlanmıştır” (Polat, 2011: 2). O dönemde eski düzen mekteplerin yer aldığı ve eğitimin İslâm dininin esaslarına göre belirlendiği Kırgızistan'da Türkistan Genel Valiliğinin 1907'deki malumatlarına göre Pişpek ve civarında 14, Prjevalsk (Karakol) ve civarında 11, Müslümanlığın etkin olduğu Kırgızistan'ın güney bölgesinde ise 169 mektep mevcuttur. Kırgızistan'ın Çarlık Rusya'nın hâkimiyetine girmesinin akabinde bölgeye Rus göçmenlerin gelmesiyle halk mektepleri ortaya çıkmaya başlamış, Kırgızistan'da ilk Rus mektebi 1874 yılında Karakol'da açılmıştır. Bu kapsamda daha sonra 1876'da Oş'ta, 1879'da Pişpek'te, 1880'de Tokmok'ta, 1882'de Karabalta ve Sokuluk'ta mektepler açılmıştır. Bunun yanı sıra, 1880'li yılların ortalarında Kırgızistan'da kilise okulları oluşturulmuş ve bunların sayısı kısa süre içinde 23'e ulaşmıştır. 1914 yılı başında Rus tüzem okulları ortaya çıkmış, bu bağlamda Talas, Pişpek, Tokmok, Aleksandrovka, Sokuluk, Tınay, Prjevalsk, Narın, Atbaşı, Sazanovka, Pokrovka, Ketmen Töbö ve Oş'ta Rus tüzem okulları açılmıştır. Açılan tüzem

mektepleri arasında sadece Kırgız okulları mevcut değildir. 15 Rus Tüzem mektebinin 10'u Kırgız, 3'ü Dungan, 2'si Tatar çocukları için ithaf edilmiştir. Bunların 7'si yatılıdır. 1914'te Tokmok ve Prjevalsk'te özel Rus Tüzem kızlar mektebi açılır. Burada 42 kız eğitim alır. Rus Tüzem mektepleri yerli gençlere Rusça öğretir ve yerli zümreyi Rus kültürüyle tanıştırır. 1914'e kadar Kırgızistan'da bulunan 107 Rus mektebinde eğitim gören 7041 öğrencinin 574'ünü Kırgızlar oluşturmuştur (Beşirli, Ünal, 1915: 3-4'ten Konnikova 1983: 268).

Ana dilde eğitimi esas alan bu okulların amacı eğitim vermek, cahilliği yok etmek şeklinde lanse edilse de temel amaç Ruslaştırma, Hıristiyanlaştırma, üstün görülen Rus dilini ve kültürünü öğretme, Türk-İslâm kültüründen uzaklaştırma ve rejimin taleplerine uygun Sovyet insanını yetiştirme olmuş, böylece Ruslaştırma politikası hız kazanmıştır. Rusların asıl hedefi Rus okullarında Rusça eğitim vasıtasıyla Türkleri Ruslaştırmak, Rus kültürünü benimsetmektir. Dolayısıyla Rus dil politikasının Türkistan'daki temel hedefi, tek resmî dil olan Rusçanın desteklenmesi, geliştirilmesi ve ülkeye yeni katılan halklara bu dilin öğretilmesi olmuştur. Rusça yönetim, mahkeme, eğitim vb. her alanda kullanılmış, yerel diller ise konuşma dili statüsünde ve Rusçanın çok güçlü baskısı ve etkisi altında kalmıştır.

Bu dönemin en belirgin özelliklerinden biri, önderliğini İlminski'nin yaptığı Rus eğitim sistemi ve siyaseti çerçevesinde açılan Rus-Tatar, Rus-Kazak ve Rus-Kırgız okullarında Müslüman Türk asıllı çocukların Rusça eğitim görmeye ve Türk İslâm Kültürünü unutmaya yönelik faaliyetlere zorlanmalarıdır. İlminski'nin 1896'da ölümünden sonra eğitim alanındaki bu asimilasyon politikaları kısmen durmuş olsa da Kırgız Türkleri Rus okullarına karşı tepki göstermeye belli bir süre devam etmişlerdir (Polat, 2011: 2).

Dil hem kültürü oluşturan unsurlardan biriyem de kültürün taşıyıcısıdır. O nedenle Türk kültürünün ve Türk boyları arasındaki iletişimin, dil birliğinin devamlılığı, maddî manevî değerlerin ve millî bilincin yaşatılması dilin korunmasına bağlıdır. Dil Türk topluluklarını birbirine bağlayan en önemli ortak paydadır. Bunu çok iyi bilen Rus yöneticileri de tahribata dilden başlamışlar, sürekli Rus dilinin, Rus kültürünün üstünlüğünden ve öğrenilmesi gerektiğinden bahsederek psikolojik olarak da halkı teşvik etmişlerdir. Bu propaganda o kadar başarılı olmuştur ki bugün bile Türk cumhuriyetlerinde Rus dili ve kültürü daha üstün ve daha prestijli kabul edilmektedir. Diğer taraftan Ruslar bütün Türk yurtlarında “milliyetçi” ve “dinci” yaftalamasıyla Türklerin meydana getirdiği pek çok eseri yasaklamış, yazarlarına da sürgün ya da ölüm cezası gibi ağır cezalar vermiştir. Böylece Türk boyları kendi dilini, inancını, kültürünü öğreten eserleri değil, sosyalist düşüncüyü dayatan Rusların belirlediği eserleri okumak zorunda kalmışlardır.

### 2.2.2. Sovyet Devrinde Eğitim Politikaları

Kırgızistan'da Ekim devrimiyle birlikte konargöçer yaşam tarzı bırakılıp yerleşik hayata geçiş süreci başlamış ve 1941 yılına kadar devam etmiştir. Bu durum Kırgızlarda eğitimi etkileyen en önemli hususlardan biri olmuştur. Bu iskân politikasının altında elbette sadece halkın ekonomik ve kültürel durumunu iyileştirmek yoktur. Aynı zamanda Rus ve diğer Slav halklarıyla karışık bir şekilde iskân edilen Türklerin Ruslaştırılması amacı da bulunmaktadır.

Türkistan coğrafyasında ve Kırgızistan'da Rus eğitim politikaları yaklaşık 70 yıllık Sovyet devrinde de aynı kararlılıkla uygulanmaya devam etmiş, dil, inanç ve kültür asimilasyonu gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaca ulaşmada öncelikli araçyine dil olmuştur. Dilin bir milletin her tür ortak değerinin üretimi ve yaşatılmasında en önemli vasıta olduğunu çok iyi bilen Ruslar işe önce Türkistan Türklerini birleştiren ortak paydalardan biri olan dili tahrip etmekle başlamışlardır.

1917 yılından sonra yeniden biçimlenen politik sistem varlığını sürdürmek, cinsiyet ayrımını ortadan kaldırmak ve Sovyet insan tipini oluşturmak için eğitim alanında önemli yatırımlar yapmıştır. 1919 yılı başlarında Kırgız okullarının 300'den fazla öğretmeni Verniy (Almatı) öğretmen kursuna katılarak burada hazırlığa tabi tutulmuştur. 1934 yılında Kırgızistan'da 7 yıllık eğitim zorunlu hâle gelmiş, kız çocukları için ilkökul zorunluluğu ise 1950'lerin başında gerçekleşmiştir (Beşirli, Ünal, 2015: 5).

Sovyet hükümetinin başa geçmesiyle birlikte Kırgızistan'da da Rusça devlet dili olarak ilân edilmiş, Kırgız Türkçesi ise 1989 yılına kadar konuşma dili seviyesinde kalmıştır. Kırgızistan'da yaşayan Kırgız Türkü ve diğer Türk boylarından olanlar giderek kendi aralarında bile Rusça konuşmaya başlamışlar, böylece yeni nesiller kendi ana dillerini öğrenemez hâle gelmiştir. Nüfus bakımından az olan Türk toplulukları ise Rusçanın etkisiyle kendi ana dillerini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum elbette diğer Türk lehçeleri ve Kırgız Türkçesinin gelişimini, işlevselliğini yavaşlatmıştır (Polat, 2011: 2). Yeni kavramlar ve terimler için kendi dilinde kelime türetmek yerine, hazır olan Rusça sözcükler, terimler alınmış, bu da ana dilin işlenmesini, gelişmesini engellemiştir.

Sovyet döneminde Sovyet insanının oluşturulması sürecinde gençlik örgütlenmeleri ön plâna çıkartılmış ve okullar yeni ideolojinin benimsetilmesinde temel araçlar olmuştur. Bu kapsamda 2-3. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu *oktyabryat*, 4-7. sınıflardaki çocukların örgütlenmesi olarak *pioner*, 8. sınıf-28 yaş arası gençlik örgütlenmesi olarak *komsomol* teşkilatları kurulmuştur. Bu teşkilatlar genç bireyleri komünist olmaya hazırlamışlardır. Kırgızistan'da ilk komсомol zümreler 1919'da örgütlenmeye başlamış, bunlar ülkenin genelinde, başta büyük şehirler olmak üzere, özellikle kömür ocaklarının yoğun olduğu yerlerde oluşmuştur. 1924'te Karakol idaresinin Cırgalang kışlağında ve Bişkek şehrinin 30 numaralı okulunda Kırgızistan Leninist gençliğinin ilk pioner takımı kurulmuştur (Beşirli, Ünal, 2015: 5-6).

Savaşlar ve sürgünler yerini sükûnet zamanlarına bıraktığında normalleşme gerçekleşmiş, Orta Asya Türk halkını okuryazar yapmak için açılan okullarda halkların kardeşliği ve Rusların üstün ırk olduğu fikri çocuk dimağlara daha eğitimlerinin başından itibaren pompalanmaya başlanmıştır. Şehirlerde Rus nüfusunun ve nüfuzunun çok yoğun olması ve eğitim sisteminin Ruslar tarafından şekillendirilmesinin millî bilinç üzerinde yapmış olduğu tahribatı, kırsalda kolektif çiftlikler yapmıştır. Bu dönemde ders kitaplarında da önemli düzenlemeler yapılmıştır. Kolektif çiftliklerde ve şehir merkezlerinde okutulan ders kitaplarında normalleşmiş bir sürecin yansımaları görülmektedir. Hayat her şeye rağmen devam etmektedir ve en güzel erdem dostluk, kardeşlik, saygı, yardımlaşma, çalışkanlık, paylaşma vs.dir. Oysa gerçek hayatta durum hiç de kitaplarda anlatıldığı gibi değildir. Kolhozlaşmanın en yoğun biçimde yaşandığı 1930'lu yılların başında ders kitaplarında anlatıldığı gibi bir kardeşlik ve dürüstlük örneği

sergilenmemiştir. Aksine milyonlarca insanın hayatına mal olsa da süreç devam ettirilmiştir. Örneğin 1932-1933 yıllarında milyonlarca Kazak Türkü suni açlıkla katledilmiş, binlerce göçebe aile zorla çiftliklerde toplanmış, hayvanlar otlak yokluğundan ölmüş, karşı koyanlar gerici baylar diye vasıflandırılmıştır. Sovyet hükûmeti, iktidarını sağlamlaştırmak ve tek dil ve tek millete dönüştürme eylemini gerçekleştirmek için her şeyin en mükemmel bir şekilde devam ettiği mesajını verme uyanıklığını göstermiştir (Karabulut, 2009: 72). Görünüşte insan ve insana ait özellikler ön plâna çıkarılsa da aslında, bu kitaplarda iktidara ait gizli ve önceden plânlanmış mesajlar daha belirgin olarak kendini hissettirmektedir. Bu nedenle kitaplarda normal parçalar arasına serpiştirilmiş olarak Lenin, Sovyet Ordusu, Vatan (Sovyet toprağı), Devrim, Savaş Yıldönümleri ve Mayıs kutlamalarına bol bol yer verilmiştir (Beşirli, Ünal, 2015: 6).

Sovyet döneminde Kırgızistan'da rejimi övmeyen, Lenin'e güzelleme yapmayan hiçbir şairin, yazarın eseri yayınlanmamış, en küçük bir milliyetçi ya da dinî ima, sürgün ya da ölümle cezalandırılmıştır. Özellikle Stalin döneminde 1937-38 yılları Türk yurtları için tam bir aydınkatılmama dönüşmüştür. Özellikle Okul kitapları başta olmak üzere yayınlanan roman, hikâye, şiir vb. bütün eserler, gazete ve dergiler, televizyon ve radyo programları sıkı denetime tabi tutulmuştur. Türk dilinin birliğini savunan aydınlar halk düşmanı ve pantürkist olarak ilân edilip pek çoğu öldürülmüştür. Özetle Türk toplulukları ve bunun içinde Kırgızlarla ilgili yürütülen eğitim politikasının temelinde din ve milliyet duygularını kaybetmiş, Türk lehçelerinin ayrı diller, Türk boylarının da farklı milletler olduğu düşüncesiyle yetmişbir toplum oluşturma ve böylece Türk boylarını parçalama ve Ruslaştırarak asimile etme düşüncesi yer almıştır. Baskıyla uygulanan bu politikalar maalesef büyük oranda da başarıya ulaşmıştır. Ancak bütün bu baskılara rağmen Kırgızlar kültürel özelliklerini büyük oranda korumayı da başarmışlardır.

### 2.2.3. Bağımsızlık Devrinde Eğitim Politikaları

Bağımsızlık sonrası dönemde Kırgız hükûmetleri ekonomik, sosyal, siyasî, askerî, dinî pek çok problemle uğraşmak zorunda kalmışlardır. SSCB dönemi boyunca Sovyet eğitim sisteminin değerlerini içselleştiren Kırgızlar eğitim alanında da önemli problemlerle karşı karşıya kalmışlardır. Bu itibarla Kırgızistan'da bağımsızlığın başlangıcından itibaren dil ve eğitim meselesi daima en önemli gündem maddelerinden biri olmuş, eğitimin millileştirilmesine, eğitim vasıtasıyla Kırgız kimliğinin yeniden inşasına çalışılmıştır. Bu kapsamda millî değerlere yönelinerek Manas Destanı bir eğitim aracı olarak gündeme getirilmiştir. "Kırgızistan'ın ilk cumhurbaşkanı Askar Akayev, 26-28 Ağustos 1995 tarihinde düzenlenen *Uluslararası Manas Destanı ve Dünya Halklarının Epik Mirasları Sempozyumunda* yaptığı konuşmada Manas'ın yedi öğüdünü ortaya atarak genç nesillerin eğitimi için eğitim ve öğretim kurumlarına girmesini ve öğrencilere benimsetilmesini istemiştir" (Beşirli, Ünal, 2015: 7). Gerçekten de destanda yer alan özgürlük, bağımsızlık, milletin birliği, bütünlüğü, gelenekler, örf ve âdetler gibi değerler bir milletin ayakta kalmasını sağlayan ve günümüzde de geçerli olan çağdaş değerler arasındadır.

Kırgızlar ne Çarlık ne de Sovyet döneminde kendi amaçları doğrultusunda kendi eğitim politikalarını oluşturabilmişlerdir. Ancak bağımsızlıktan sonra böyle bir imkân doğmuştur. Kırgız kimliğini inşa temeline dayanan Kırgızistan eğitiminin amacı "eğitim ve öğretim

sürecinde bireyin, toplumun ve devletin menfaati dikkate alınarak bireyin ahlâkını, yüksek bilgi düzeyini ve sağlığını geliştirmek; Kırgızistan Cumhuriyetini dünyadaki gelişmiş ülkeler seviyesine çıkarmak ve bunlar arasında yer almasını sağlamak”olarak belirlenmiştir. Bu amaçla 1990’lı yılların sonlarında yeni oluşturulan idarî yapı içerisinde eğitim öğretim işlerini yürütmek üzere Kırgız Cumhuriyeti Eğitim ve Kültür Bakanlığı kurulmuştur. Bakanlık, eğitimi iyileştirme amaçlı farklı dönemlerde farklı programlar hazırlayarak uygulamaya koymuştur. Eğitimle ilgili Uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi, gerekli şartların hazırlanarak eğitimin kalitesinin artırılması için “21. Asır Kadroları” adı altında bir program hazırlanmıştır. Bu programdan Cumhurbaşkanlığına bağlı “Eğitim ve Bilim İşleri Komisyonu” sorumlu tutulmuştur. Komisyon bu program gereği yurtiçi ve yurtdışı eğitim kuruluşlarıyla yeni anlaşmalar yapmış, eğitim konusunda yurtdışına açılmayı hedefleyerek önemli kararlar almıştır. Böylece başta Asya, Avrupa ve ABD olmak üzere dünyanın birçok yerinde Kırgızistanlı öğrencilerin öğrenim görmelerinin yolu açılmıştır. Yine bu anlaşmalar çerçevesinde farklı ülkelerle iş birliği yapılarak Kırgızistan’da çok sayıda uluslararası üniversitenin kurulmasına olanak sağlanmıştır (Polat, 2011: 3-5).

Eğitim öğretim konusu anayasaya da girmiş, Kırgızistan Anayasasının “İnsan Hak ve Özgürlükleri” başlıklı ikinci bölümünün 45. maddesinde eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili hususlarşöyle belirtilmiştir:

1. Kırgızistan Cumhuriyeti’nin her vatandaşının eğitim görmeye hakkı vardır.
2. Temel eğitim (ilk-orta-lise) zorunlu ve ücretsizdir.
3. Devlete ait eğitim kurumlarından her vatandaşın ücretsiz eğitim almayahakkı vardır.
4. Devlet, tüm vatandaşların özel kabiliyetlerine göre meslekî, temel, orta ve yüksek eğitim alması için gerekli şartları hazırlar.
5. Vatandaşların devlet ve özel eğitim kurumlarından ücretli eğitim almalarıyasalarda belirtilen esaslara ve şartlara göre sağlanır.
6. Ülkede faaliyet gösteren eğitim kurumlarının denetimi devletin resmî kurumlarınca yapılır (TURKPA, 2012: 115).

1997 tarih ve 84 numaralı eğitim yasasının 5. maddesinde eğitim ve öğretimin hangi dillerde yapılacağı da belirlenmiştir: “Ülke çapındaki eğitim kurumlarında kabul edilen dil Kırgız Türkçesidir. Bunun yanında eğitim gören öğrencilerin isterlerse tercihlerine göre belirledikleri (ana dillerinde veya yabancı dillerde) dillerle de eğitim yapabilmeleri devlet tarafından sağlanmaktadır. Genel eğitim politikası çerçevesinde bütün eğitim kurumlarında Kırgızca, Rusça ve bir yabancı dil öğrenmek zorunludur” (Polat, 2011: 7).

Kırgız Türkçesi Kırgızistan’da 2002 yılına kadar tek resmî dil olarak devam etmiştir. Ancak 2002 yılında Kırgız Türkçesinin yanı sıra Rusça da resmî dil olarak ilân edilmiştir. “Bu değişikliğin temel sebebi özellikle yükseköğretimde bütün derslerin Kırgız Türkçesinde yapılmasının şu anda mümkünözükmemesidir” (Polat, 2011: 7). Ancak ortaöğretim kurumlarında kullanılıp geliştirilmeyen bir dilin yükseköğretimde kullanılması mümkün olmadığı bilindiğinden, en azından ilk ve orta öğretimde eğitimin Kırgız Türkçesiyle yapılması konusunda çaba sarf edilmektedir. “Özellikleilköğretime yönelik Kırgızca ders kitapları



hazırlamaya başlanmıştır. Ancakfen bilimleri, teknik ve ekonomi içerikli ders kitaplarının tamamına yakınıhâlen Rusçadır” (Polat, 2011: 7).

Kırgızistan’da bugün ortaöğretim kurumlarında Kırgız Türkçesi, Rusça, Özbekçe ve Tacikçe eğitim verilmektedir. Bunların yanı sıra İngilizce, Fransızca, Almanca vb. Batı dillerinde ve Türkiye Türkçesinde eğitim veren okullar da bulunmaktadır. Bunlar arasında en fazla eğitim Kırgız Türkçesiyle yapılmaktadır. Rusça eğitim ikinci sırayı alırken, Özbek Türkçesi üçüncü, Tacikçe ise dördüncü sırada gelmektedir. Ancak başlangıçta en fazla eğilim Kırgız Türkçesi eğitime olmakla birlikte bağımsızlığın ilk yıllarından itibaren Kırgız Türkçesinde eğitim veren okullardaki öğrenci sayısı yıllar içinde azalırken Rusça eğitim veren okullara ilgi artmıştır. Yine son yıllarda Özbek Türkçesi ve Tacikçe eğitimde de hissedilir derecede düşüşler görülmektedir. Rusça dilinde eğitim alma tercihinde ise tam tersi düşüş değil, bir artış söz konusudur (Yavaşgel, Topçugül, Ünal, 2013). Bunda Kırgızistan’ın ekonomik koşullarından dolayı Rusya’ya yapılan iş göçünün büyük etkisi bulunmaktadır.

Ortaöğretimde Kırgız Türkçesi, Rusça, Özbek Türkçesi ve Tacikçe dillerinde eğitim verilmekte, ancak Kırgız Türkçesinde eğitim vermeyen okullarda Kırgız Türkçesi zorunlu dil dersi olarak okutulmaktadır. Rusça eğitim vermeyen okullarda ise Rusça zorunlu dil olarak öğretilmektedir. Yükseköğretimde ise Kırgız Türkçesi, Rusça, Özbek Türkçesi, İngilizce, Türkiye Türkçesi ve Arapça kullanılabilir (Yavaşgel, Topçugül, Ünal, 2013: 109).

Kırgızistan eğitim sektöründe iki ve daha çok dilde eğitim veren okullar da bulunmaktadır. Kırgızca-Rusça, Kırgızca-Özbekçe<sup>6</sup>, Kırgızca-Tacikçe, Özbekçe-Rusça, Özbekçe-Tacikçe, Kırgızca-Özbekçe-Rusça, Rusça-Özbekçe-Tacikçe eğitim veren okullar bunlardan bazılarıdır. Eğitimde yer verilen dillerle o dili konuşan topluluğun nüfusu genellikle doğru orantılıdır. Ancak Rusların sayısı giderek azalmasına rağmen Rusçaya ilginin artması oldukça dikkat çekicidir. Bunun nedenleri arasında bağımsızlık sonrası yaşanan ekonomik sıkıntılarla birlikte ortaya çıkanişsizlik ve işe alımlarda Rusça bilenlerin tercih sebebi olması ilk sırada gelmektedir. “2006’dan bu yana eğitim dili olarak en fazla kullanılan diller, ülkenin iki resmî dili olan Kırgız Türkçesi ve Rusçadır” (Yavaşgel, Topçugül, Ünal, 2013: 99). Diğer taraftan çokuluslu bir devlet olan Kırgızistan’da azınlık dillerinde de eğitime imkân tanınmıyor olması ülke demokrasisi açısından son derece önemlidir.

Kırgızistan’da tek bir dilde eğitim veren özel okullar da bulunmaktadır. Bunlar arasında Rusça eğitim veren özel okullar başı çekmektedir. “Günümüzde Kırgızistan’da 409’u çeşitli konularda derinleştirilmiş okul ve 92 özel okul olmak üzere toplam 2236 okul faaliyet göstermektedir. Ülkede 1423 Kırgız okulu bulunmakta ve öğrencilerin %75’i Kırgız okullarına gitmektedir. Ayrıca, Kırgızistan’da 216 Rus okulu faaliyet sürdürürken, 43 Özbek ve 3 tane de Tacik okulu bulunmaktadır. Buna ek olarak 551 karışık dilde (Kırgız-Rus) okul faaliyet göstermektedir (<https://kabar.kg/tur/news/k-rg-zistanda-2.236-okul-faaliyet-gosteriyor-2/>, 28.08.2018).

Kırgızistan’da eğitimdeki en önemli sorunlardan biri ana dilin öğretimi meselesidir. Mevcut durumda Rusça meslek liseleri ve meslek yüksekokullarında, bilim, internet, girişim ve

<sup>6</sup> Burada Kırgızca ve Özbekçe ifadeleriyle “Kırgız Türkçesi ve Özbek Türkçesi” kastedilmektedir.

uluslararası ilişkilerde, yönetim çevrelerinde hâlâ baskın olarak kullanılmaktadır. Kırgız Türkçesinin kullanım alanı ise sadece eğitim, edebiyat, sanat, ticaret ve sosyal yaşamı kapsamaktadır. Kırgız Türkçesi ekonomi, eğitim, bilim çevrelerinde ve uzmanları yetiştirmede çok az kullanılmaktadır([http://www.president.kg/files/til\\_boyuncha\\_uluttuk\\_programma.pdf](http://www.president.kg/files/til_boyuncha_uluttuk_programma.pdf), 09.08.2019). Bu durumu değiştirmeyi amaçlayan *Kırgızistan Cumhuriyetinde 2014-2020 Yılları Devlet Dilini Geliştirme Millî Programında* (Kırgız Respublikasında 2014-2020 cıldarı mamlekettik tildi önüktürünün uluttuk programması, 2013) eğitimin bütün seviyelerinde eğitim dilinin Kırgız Türkçesine dönüştürülmesi ve kullanım alanının genişletilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca eğitimde kullanılan bütün kitapların uzman bir komisyon tarafından Kırgız Türkçesine çevrilmesi kararlaştırılmıştır. Programın hedefleri şöyle belirlenmiştir:

- 1) Ülkenin toplumsal yaşamının bütün alanlarında devlet dilini (Kırgız Türkçesini) tam ve geniş şekilde kullanmayı başarmak.
- 2) Devlet dilini geliştirmek ve işlevsel gücünü artırmak; Kırgız Türkçesinin bilim dili olmasını sağlamak.
- 3) Devlet dili olan Kırgız Türkçesini ana dili, ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretmenin usul ve metotlarını geliştirmek ve standartlaştırmak.
- 4) Devlet dilini öğreten ve sınav yapan merkezler kurmak ve geliştirmek.
- 5) Devlet dilinde eğitim almak için imkânlar sağlamak ve teşvik etmek.
- 6) Halkın dil kültürü seviyesini yükseltmek.
- 7) Resmî (Rusça) dil ve yabancı dillerde eğitimin kalitesini artırmak.
- 8) Kırgızistan Cumhuriyetinde yaşayan bütün toplulukların ana dilini koruması ve geliştirmesi için imkân sağlamak.

Ancak maalesef bu iyi niyetli çabalara ve programın hazırlanmasının üstünden altı yıl geçmesine rağmen belirlenen hedeflere ulaşamamıştır. “Eğitimin organizasyonu ve yönetimi yönünden eski sistemden kalma kurumlar, süreçler, tutumlar ve alışkanlıklar devam etmekte olup bunlar aynı zamanda gelişme ve değişmeye karşı da engel oluşturmaktadır” (Polat, 2011: 3).

2017 nüfus sayımına göre nüfusu 6.140.200 olan Kırgızistan'da Rusların genel nüfusa oranı %5,8'dir (357.000). Kırgızlardan sonra ikinci büyük çoğunluk olan Özbeklerin oranı ise %14,6'dır. Buna rağmen ülkede Rusça eğitim veren okulların sayısı ile Kırgız Türkçesi eğitim verenlerin sayısı neredeyse eşittir. Parlamentoda Gelişim Partisinin 13 Mayıs 2016'daki toplantısında Eğitim Bakanı Elvira Sariyeva'nın verdiği bilgilere göre Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te 100 devlet okulunun sadece 6'sında Kırgızca eğitim verilmekte, diğerlerinin çoğunda Rusça, bazılarında ise İngilizce ve Almanca eğitim verilmektedir. Başkentte 47 de özel okul bulunmakta ve bu okulların tamamı Rus ve İngiliz dillerinde eğitim vermektedir. Ülke genelinde 2200'den fazla devlet okulu bulunmakta, bunların 1443'ü Kırgız Türkçesinde eğitim vermektedir. Milletvekili Ziyadin Camaldinov 2016 yılında Bişkek'te çocuğunu gönderecek Kırgız Türkçesinde eğitim veren bir devlet okulu bulamadığını belirtmiştir (Pusurmankulova, <http://kmb3.hostenko.com/2016/05/26/alty-mektepke-tygylgan-kyrgyz-til/>, 14.12.2017).

Kırgızistan’da eğitim dendiğinde okul tipi, öğrencilerin etnik dağılımı, ders programları, ders kitapları, çokdilli eğitim ve eğiticiler gibi konular önemli sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim Bakanı Elvira Sariyeva’nın açıklamalarına göre Kırgızistan’da okullar yetersiz, sınıflar çok kalabalık ve bu nedenle eğitimin kalitesi de düşüktür. Rusça eğitim veren okullarda 11 yıl eğitim olsa da Kırgız çocukları Kırgız Türkçesini öğrenememektedir. Bu nedenle programda alanında uzman olan Kırgız Türkçesi öğretmenlerinin ekonomik yönden desteklenerek diğer öğretmenlerin de motivasyonlarının artırılması kararı alınmıştır. Ayrıca kreşlerde Kırgız Türkçesinde eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Her seviyede okuldan mezun olabilmek için sınavlarda Kırgız Türkçesinden geçer not alma zorunluluğu getirilmesi, üniversite sınavlarında Kırgız Türkçesi sorularının yer alması kararlaştırılmıştır. Mevcut durumda Rus okullarından ya da Rus sınıflarından mezun olanlara Kırgız Türkçesi ile ilgili sorulmamaktadır.

Programa göre yapılacak düzenlemelerle Kırgızistan halkını Kırgız Türkçesi kullanmaya teşvik edici önlemler alınacak ve Kırgız Türkçesi iletişim dili hâline getirilecektir. 2010 yılına kadar Kırgız Türkçesinin basın-yayın organlarında, radyo ve televizyonda, sosyal medyada kullanımı oldukça düşük orandadır. Bu süreçte yaşanan darbe, etnik çatışmalar gibi toplumsal olaylar neticesinde halkta millî ruh canlanmaya ve millî değerlere karşı ilgi artmaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak 2010 yılından itibaren Kırgız Türkçesinin basın-yayındaki, sosyal medyadaki konumu değişmeye, kullanım oranı artmaya başlamıştır. 4 yıllık programda bunun devamını sağlamak için ana dilini öğretmeye yönelik çizgi film, belgesel, eğitici program, dizi hazırlanması kararlaştırılmış, Kırgız Türkçesinde elektronik çocuk kütüphanesi oluşturma kararı alınmıştır. Bu program doğrultusunda 2017’de Kırgız Türkçesinde eğitim veren okulların sayısı bir miktar artmıştır. Örneğin Bişkek’te Kırgız okullarının sayısı 6’dan 11’e çıkmıştır. Rusça ve Kırgız Türkçesi eğitim veren okulların sayısı artarken sadece Rusça eğitim veren okulların sayısı azalmıştır (34 olmuştur).

Ayrıca Kırgızistan 1990’lı yıllardan itibaren yurt dışına açılmış, Avrupa, Amerika gibi gelişmiş ülkelerin standartlarını dikkate alarak eğitimini şekillendirmeye çalışmış, yapılan anlaşmalarla Kırgız öğrencilerin çeşitli ülkelerde eğitim görmeleri sağlanmıştır. Yine yapılan anlaşmalarla uluslararası üniversitelerin kurulmasının önü açılmıştır. Bunların en önemlileri arasında Kırgız-Türk Manas Üniversitesi (Bişkek), Kırgız-Amerikan Üniversitesi (Bişkek), Kırgız-Rus Slavyan Üniversitesi (Bişkek), Kırgız-Özbek Üniversitesi(Oş) sayılabilir.

Türkiye bağımsızlıklarının başlangıcından bu yana Türk Cumhuriyetlerine özel önem vermiş, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da desteğini esirgememiştir. Bu çerçevede Türkiye Kırgızistan’da sadece üniversite açmakla kalmamış, ilk, orta ve lise düzeyinde okullar da açmıştır. TC MEB’na bağlı Bişkek Türk İlkokulu ve Ortaokulu, Bişkek Kırgız-Türk Anadolu Lisesi, Kırgız-Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi bunlar arasındadır.

Kırgız Ekonomi Üniversitesinde (Kırgız Ekonomiklik Üniversitesi-KEU) Nisan 2013’ten bu yana resmî belgeler Kırgız Türkçesinde hazırlanmaktadır. Bu üniversitede Ekim 2016’da ana dilini geliştirme programı kapsamında özel bir bölüm açılmıştır. O zamandan beri yurt dışına gönderilen ve yurtdışından gelen resmî belgeler bu bölümde Kırgız Türkçesine çevrilmektedir (Caparaliyeva, 2017, <http://kmb3.hostenko.com/2017/05/05/ekonomika-sabagy->

ene-tilde-t-l-t/ 14.12.2017). Yine program kapsamında İ. Razzakov Kırgız Millî Teknik Üniversitesinde (Kırgız Mamlekettik Tekniklik Universiteti) 2019 yılına kadar “Kırgız Dili ve Edebiyatı”, “Kırgızistan Tarihi” ve “Kırgızistan Coğrafyası” bölümleri için Kırgız Türkçesinde sorular, bölümler tarafından hazırlanmıştır. Ocak 2017’de Eğitim Bakanlığının bu konuyla ilgili rektörler ve rektör yardımcılılarıyla düzenlediği toplantıda bir soru hazırlama ekibi oluşturulmuştur (Töröbekov, 2017, <http://kmb3.hostenko.com/2017/05/05/ekonomika-sabagy-ene-tilde-t-l-t/> 14.12.2017). Son yıllarda her bilim dalının terim sözlükleri de hazırlanmış, ancak bunların geniş şekilde kullanımı sağlanamamıştır. O nedenle programa, meslek gruplarında bu terimlerin kullanılmasını sağlayacak mekanizmalar da alınmıştır ([http://www.president.kg/files/til\\_boyuncha\\_uluttuk\\_programma.pdf](http://www.president.kg/files/til_boyuncha_uluttuk_programma.pdf), 09.12.2017).

Kırgız eğitim sistemindeki en önemli sorunlardan biri de Sovyet döneminden miras kalan zihniyettir. Mevcut yapı değişmedikçe istenen değişikliklerin tam olarak gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. Bazı orta ve üstü yaştaki öğretmen ve akademisyenler eğitimde hâlâ eskimiş olan Sovyet ekolünü devam ettirmek istemekte, genç kuşaklara hitap edememektedir. Yöneticiler her ne kadar konuşmalarında millî değerlerden söz edip bunları korumak için yasalar çıkarsalar da Rus dilini ve Rus kültürünü üstün gören, Ruslara muhtaç olduklarını düşünen, bilime giden yolu sadece Ruslarda gören anlayış değişmedikçe hedeflere ulaşmak zor görünmektedir.

Diğer taraftan Kırgızistan’da eğitim sistemi oldukça merkeziyetçi olarak teşkilatlanmıştır. Eğitim-öğretim kurumları da merkeziyetçi bir yönetim anlayışıyla oldukça bürokratik ve otoriter bir şekilde yönetilmektedir. Her ne kadar ilk ve ortaöğretimde yerel yönetimler güçlendirilmeye çalışılmakta ise de eğitimde genel olarak merkeziyetçi yönetim ve plânlama anlayışı hâkimdir. Eğitimden yararlanma konusunda ve eğitimin kalitesi yönünden bölgeler ve bireyler arası eşitsizlikler oldukça fazladır. Eğitim alanında kaynak ayırma ve kullanmada öncelikler belirlenmemiştir. Merkezî bir öğrenci seçme ve değerlendirme sistemi kurumsallaşmamıştır. Yönetimde kararlara katılma söz konusu değildir. Üst yönetimler genel olarak emir verici ve kontrol edici konumunda olup teknik bilgi, organizasyon ve yönetim becerileri yönünden yetersizdir. Alt kademe yöneticileri ve yerel yönetimler, çeşitli yönlerden yetki devrine hazır değildir. Kısaca eğitimin organizasyonu ve yönetimi yönünden eski sistemden kalma kurumlar, süreçler, tutumlar ve alışkanlıklar devam etmekte olup bunlar aynı zamanda gelişme ve değişmeye karşı da engel oluşturmaktadır (Şişman, Arı, 2009: 134-135).

Ayrıca okulların fizikî alt yapıları, okul binaları oldukça eskidir. Binaların bakım ve onarımı konusunda bütçeden yeterli kaynak ayrılamamaktadır. Öğretmen maaşları dışında eğitimin diğer kaynakları aile ve toplumca karşılanmaktadır. Teknolojik alt yapı yetersiz olup eğitim-öğretimde bilgisayardan yararlanma düzeyi düşüktür. Eğitimin finansmanı için merkezî ve yerel yönetimler tarafından ayrılan parasal kaynaklar yetersizdir. Bu durum, okulları başka arayışlara sevk etmektedir. Yasal açıdan parasız olan eğitim hizmeti toplumdaki velilerden ve öğrencilerden çeşitli adlar altında alınan paralarla gayri meşru olarak paralı hâle gelmektedir. Kurumlarda etkili bir bilgi ve veri yönetim sistemi ve kurumlar arası işbirliği yoktur. Kurumlar arası bilgi ağları kurulamamıştır. Okullardaki kütüphane ve yayınlar yetersizdir. Öğretim teknolojileri oldukça eskidir. Eğitim sürecinde ve eğitim kademeleri arası geçişte rüşvet ve kayırmacılık önemli bir sorundur. Bu durum eğitim kurumlarının verdiği diplomaların

geçerliliğinin tartışılır hâle gelmesine neden olmakta, Kırgızistan eğitim sisteminin uluslararası saygınlığına zarar vermektedir. Eğitim programları, ağırlıklı olarak ansiklopedik bilgiyi aktarmaya ve ezberlemeye dayanmaktadır. Programlar, uygulamadan ve çağdaş gelişmelerden uzak, oldukça teorik ve modası geçmiştir. Çeşitli nedenlere bağlı olarak her kademedeki okullara kayıtta bir düşüş yaşanmakta, okula devamsızlık ve okulu terk oranları artmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri de ekonomik yetersizliklerdir (Şişman, Arı, 2009: 134-135).

Ekonomik yetersizlikle bağlantılı olarak eğitim alanında yaşanan sorunlardan biri de rüşvet meselesidir. Kırgızistan, ekonomisi çok iyi olmayan, gelir dağılımının adaletsiz olduğu bir ülke durumundadır. Ülkede memur ve işçi maaşları oldukça düşüktür. Bu da çalışanları rüşvet gibi yasal ve ahlâkî olmayan yollara sevk etmektedir. Diğer Türkistan Türklerinde olduğu gibi Kırgızistan'da da maalesef rüşvetle ders geçme, rüşvetle diploma alma olağan bir durum hâline gelmiştir. Böyle bir eğitim sisteminde de başarıdan, bilimden, ilerlemeden söz etmek mümkün değildir.

### 2.2.3.1. Bağımsızlık Devrinde Din Eğitimi

Kırgızların XIX. yüzyıla kadar sistemli bir din eğitimi ve din eğitimi kurumları olmamıştır. Kırgız mektep ve medreselerinin kurulması XIX. yüzyılın sonlarına rastlamaktadır. Hokand Hanlığı döneminde Kırgızistan'da din eğitimi belli bir gelişme yakalamış ve çok sayıda medrese açılmış, bu medreselerde dinî bilimler okutulmuştur (Akramova, 2008: 494).

XIX. yüzyılın sonları XX. yüzyılın başlarında Kırgızistan'da, diğer Orta Asya devletlerinde olduğu gibi, eski medrese usulü din öğretimine alternatif olarak Usul-ü Cedid okulları açılmıştır. Bu okullarda eski tipteki okullardan farklı olarak gramer, hat, matematik, tarih derslerinin okutulmasına önem verilmiştir. Ancak çok geçmeden bütün Orta Asya Rus istilasına maruz kalmış ve söz konusu kurumlar Çarlık Rusya'sının siyaseti gereği kapatılmıştır (Akramova, 2008: 494). Dinin ahyon olduğu, çağdaşlaşmayı engellediği düşüncesini savunan, ateist Marksist ideolojiyi benimseyen Sovyet devrinde ise din eğitimi imkânsız hâle gelmiştir. 2. Dünya savaşı sırasında hükümet din konusunda bazı müsamahalar göstermiş ve 1943'te merkezi Taşkent'te bulunan Orta Asya ve Kazakistan Dinî Kurumu oluşturulmuş olsa da bağımsızlık dönemine kadar Kırgızistan okullarında din eğitimi yer alamamıştır. Sovyet devlet politikasının amacı diğer bütün değerlerle birlikte dinî inançları zihinlerden silmek olmuş, ancak halk din eğitimi az da olsa sözlü olarak gizli bir şekilde devam ettirmiştir. Bugün insanların bilinçlerinde kalan bütün ritüellerden arınmış din duygusu da bu gizli eğitimin sonucudur.

Sovyet döneminden sonra bağımsızlık elde edildiğinde Kırgızistan'da büyük bir manevî boşluk bulunuyordu. Bu nedenle halk özgürlüğe kavuşur kavuşmaz bütün samimiyetiyle dine sarılmış, camiler yapmış, eğitim kurumları oluşturmaya çalışmıştır. Laikliği benimsemiş bir devlet olarak Kırgız devlet yetkilileri arasında ise din eğitimi, bunun genel eğitim içindeki yeri, her düzeyde eğitim kurumlarında din eğitiminin yapılıp yapılmayacağı vb. konularında pek çok tartışma yaşanmıştır. Bu arada bağımsızlıkla birlikte Kırgızistan pek çok misyoner grubun faaliyet alanına dönüşmüş, Kırgız halkı birbirinden farklı dinî anlayışlara maruz kalmıştır. Böyle bir ortamda devlet dine dayalı sorunların, çatışmaların yaşanmaması için din eğitimi

meselesini kendi denetimine almış, din eğitiminin devlet eliyle, kontrollü bir şekilde verilmesinin, halkı doğru bir şekilde bilinçlendirmenin en uygun yol olduğu kanaatine varmıştır.

Böylece bağımsızlık döneminin özgürlük ortamında laik ve demokratik bir ülke olan Kırgızistan'da devlet okullarında din eğitimi verilmeye başlanmış ve “ortaokullarda 1992 tarihinden itibaren örgün din eğitiminin bir örneği olarak İyman Sabağı (İman Dersi) dersi okutulmaya başlanmıştır. Söz konusu ders genel kültür çerçevesi içinde ahlâk eğitimi amaçlamış, temel İslâm bilgileri ahlâk eğitimi çerçevesinde verilmiştir. Daha sonra adı Adep Sabağı olarak değiştirilen İyman Sabağı dersi 2003 senesine kadar Kırgızistan'ın bazı okullarında seçmeli olarak okutulmuş, daha sonra zorunlu hâle getirilmiştir. Halk tarafından talep görmesine rağmen sistematik program ve düzenin, konuya vakıf olan eğitimcilerin eksikliği ve diğer problemler neticesinde İyman Dersi başarı yakalayamamıştır” (Akramova, 2008: 498; Aktaş, 2016: 235).

Bağımsızlıkla birlikte her alanda yeni bir sürece giren, köklü değişimler geçiren Kırgızistan'da din ve din eğitimi alanında da-ayrı bir başlık açmayı gerektirecek derecede- büyük değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. %90'ı Müslüman olmasına rağmen yaklaşık 70 yıllık SSCB döneminde inancını özgürce ifade edemeyen ve dinî vecibelerini yerine getiremeyen Kırgız halkı, bağımsızlıkla birlikte oluşan özgürlük ortamında din eğitimi konusuna da büyük önem vermiş, kısa bir süre içerisinde dinî yaşam konusunda büyük bir ilerleme göstermiştir. İlk olarak dinî konuda “16 Aralık 1991'de Kırgız Cumhuriyeti Yüksek Konseyi'nin *Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kuruluşlar Hakkında Kanun*'u kabul etmesiyle birlikte Kırgızistan'da din ve vicdan özgürlüğü güvence altına alınmış, vatandaşların inançlarını serbestçe açıklama, dinî gereklerini ve ibadet eylemlerini hiçbir engelleme olmaksızın gerçekleştirme imkânı sağlanmıştır. 1993 senesinde kabul edilen Kırgızistan Anayasasında da ‘Kırgız Cumhuriyeti’nde herkes dine inanma, dinî örf ve âdetleri yerine getirme özgürlüğüne sahiptir ve düşüncelerini basın-yayın yoluyla özgürce açıklayabilir.’ hükmü bulunmaktadır” (Aktaş, 2016: 235; Akramova, 2008: 496).

1993 yılında Kırgızistan Cumhuriyeti Kazıyatı (Diyanet İşleri Başkanlığı) Taşkent'ten bağımsız olarak kurulmuştur. Daha sonra 1996'da toplumda çok hızlı gelişmekte olan din olgusu ve din eğitiminin devlet tarafından kontrol edilmesi amacıyla “Dinî kurumların kaydolması ile ilgili geçici kararname”, “Kırgızistan Cumhuriyetine dinî faaliyet amacı ile gelen yabancı şahıs ve kurumların kaydolmaları ile ilgili geçici kararname”, “Din eğitimi ile ilgili geçici kararname” kabul edilmiştir. Mart 1996'da Kırgızistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı tarafından onaylanan karar ile Devlet Din İşleri Komisyonu kurulmuş, onlarca din eğitimi kurumu açılmıştır. Bunlar arasında orta meslekî özel eğitim veren kurumlar olduğu gibi, yüksek eğitim veren kurumlar da bulunmaktadır (Akramova, 2008: 493, 497).

Kırgızistan'da din eğitimi çalışmalarını 5 ayrı kurum sürdürmektedir. Bunlar devlet İlahiyat Fakülteleri; Müftülüğe bağlı üniversite, enstitü ve medreseler; dinî cemaatler, tebliğ cemaati ve Hizb-ut-Tahrir'dir. Bunlardan en zayıf kalanı ise müftülüktür (Aktaş, 2016: 241).

Kırgızistan'da ve Orta Asya'da ilk açılan İlahiyat Fakültesi Şubat 1993'te Oş Devlet Üniversitesi bünyesinde Türk Konsolosluğu aracılığıyla açılan İlahiyat Fakültesidir. Yine 1993'te *Hazreti Ömer İslâm Üniversitesi* adında bir yüksekokul açılmıştır. Kırgızistan'da dinî kurumsallaşmaya en büyük katkıyı bu İlahiyat Fakültesi vermektedir. İkinci İlahiyat Fakültesi

yine Bişkek'te 2003 yılından beri faaliyet gösteren ve Oş Devlet Üniversitesi'ne bağlı olan Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde açılmıştır. 2009 yılı itibariyle Kırgızistan'da tamamen İslâmî eğitim veren ve Müftülüğe bağlı olan "İslâm Üniversitesi" adında bir üniversite vardır. Türkiye ile Kırgızistan ortaklığında açılan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi bünyesinde 2012 yılında bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Yine Bişkek'te Arabayev Üniversitesinde İlahiyat Bölümü eğitim vermektedir. Bunların dışında yine Müftülüğe bağlı 8 İslâm Enstitüsü ve 54 medrese bulunmaktadır. Ayrıca muhtelif dinî vakıf ve kurumlarca finanse edilen bazı dinî eğitim kurumları da mevcuttur (Aktaş, 2016: 236, 241).

Kırgızistan'da din eğitimi veren bir diğer kurum da medreselerdir. Din görevlisi yetiştirmeyi amaçlayan medreseler bağımsızlıktan sonra hızla çoğalmaya başlamıştır. Ancak bu medreselerin hepsinin amaçlarına ulaştığı konusu tartışmaya açıktır. Bunların çoğu halkın bireysel imkânları ile açılmıştır ve maddî desteğe ihtiyaçları vardır. Öğretim araç ve teknolojileri, derslikler ve uzman öğretmen kadrosu yetersizdir. Kırgızistan'da faaliyet yürüten bütün medreseler için geçerli olan sistematik öğretim plânı ve programı yoktur. Günümüzde pek çok medresede hâlâ orta çağ öğretim usul ve metotları kullanılmaktadır. Bu durum da günümüzün en önemli din eğitimi problemlerinden biridir. Diğertaraftan bu medreseler sadece dinî bilimleri okutmakta ve cami hocası yetiştirmektedir. Bu koşullarda yetişen hocalar da çağın gereklerine cevap verme, özellikle gençlere bugünkü dinî durumu izah edebilme, İslâm dininin evrenselliğini öğretebilme, çeşitli dinleri karşılaştırabilme yeteneğine ve gerekli bilgi vedonanına sahip değillerdir. Daha sonraki yıllarda müfredatı ve imkânları geliştirilen medreseler İslâm Enstitüsü ve İslâm Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. Ancak bu statü değişikliği söz konusu dinî eğitim kurumlarının müfredat ve metodoloji sorununu çözmezdir (Akramova, 2008: 497-498). Devlet kurumları bu sorunlar için çözüm arayışındadır.

Kırgızistan'da din eğitiminin verildiği bir kurum da Türkiye'de olduğu gibi camilerdir. Ancak genellikle ailelerin isteğiyle gerçekleşen bu eğitimi veren hocaların yukarıda bahsedilen medreselerde eğitim aldıkları düşünülürse bu eğitimin de ne kadar sağlıklı olduğu tartışmalıdır.

Kırgız halkı, bağımsızlıkla birlikte SSCB döneminde mahrum kaldığı dine büyük bir ilgi göstermiş ve bu ilgi günümüze değin artarak devam etmiştir. Diğer taraftan Kırgızistan'da günümüzde halk arasında, özellikle de gençler arasında -diğer ülkelerde olduğu gibi- alkol, uyuşturucu, fuhuş, cinayet, hırsızlık, yolsuzluk, rüşvet vb. suçlar her geçen gün artmakta, din değiştirme durumları görülmektedir. Din toplumda görülen bu sorunlarla mücadelede; büyüklere saygı, anne babaya itaat, hak yememe, adalet, temizlik alışkanlığı gibi millî ve manevî değerlerin öğretiminde büyük destek sağlamaktadır. Bu nedenle Kırgızistan için bir din eğitimi modeli geliştirilmeli, din konusunda bilgili uzmanlar yetiştirilmeli, gerekirse diğer ülkelerin eğitim deneyimlerinden faydalanılmalıdır.

### 3. Sonuç

Bugün Kırgızistan'da Kırgızların yanı sıra başlıca Uygur, Özbek, Kazak, Tatar, Azerbaycan ve Ahıska Türkleri ile Ruslar, Ukraynalılar, Almanlar, Tacikler olmak üzere çok sayıda etnik topluluk yaşamaktadır. Bu topluluklar arasında iletişim dili Rusçadır. Elit kesimin, eğitimlilerin, üst kültürün dili, bilim dünyasına, medeniyete açılan kapı olarak özendirilen Rusça, yıllarca süren iyi bir eğitim plânlamasıyla tercih edilir hâle getirilmiştir. Oysa bugün

bağımsız bir ülke olan Kırgızistan'da Kırgız Türkçesi kullanılmalı, üst iletişim dili Kırgız Türkçesi olmalıdır. Kırgız Türkçesi Kırgızistan'ın sahibi olan çoğunluğun ana dili olmasına rağmen işlev bakımından sınırlanmıştır. Daha çok köylerde, kırsal kesimlerde kullanılan bir dil durumuna gelen Kırgız Türkçesi devlet dili olmasına rağmen, bir devlet dilinin sahip olması gereken güce ve yaygınlığa henüz kavuşamamıştır. Bunun en önemli nedenlerinden biri Kırgız Türkçesinin her alanda geçerli ve değerli olabilmesi için gerekli devlet politikalarının üretilmemesi, üretilse de başarılı bir şekilde uygulanamamasıdır. Kullanılmayan, farklı alanlarda, bilim çevrelerinde işlenmeyen bir dilin gelişmeyeceği de açıktır.

Çıkarılan yasalara, alınan kararlara, düzenlenen programlara rağmen eğitimde Rusça üstünlüğünü korumaya devam etmektedir. Kırgız öğrencilerin tamamına yakını Rusçayı öğrenirken, Rus öğrenciler Kırgız Türkçesini öğrenmemektedir. Kırgızistan'da yaşayan diğer Türk toplulukları da iletişim kurmak için Kırgız Türkçesi öğrenmeyip Rusçayı tercih etmektedirler. Ancak son yıllarda yaşanan sevindirici bir gelişme Türk soyluların Türkiye Türkçesine artan ilgisi olmuştur. Türkiye'de eğitim alma, Türk şirketlerinde işe girme, Türkiye'yle ticaret yapma gibi amaçlarla Türkiye Türkçesini öğrenenlerin sayısı artmıştır.

Çokdilli bir ülke olan Kırgızistan'da Kırgız Türkçesi tek resmî dil hâline getirilmeli, Rusça resmî dil olmaktan çıkarılmalıdır. Bu konuda bazı çabalar olsa da maalesef şimdiye kadar bir sonuç alınamamıştır. Kırgızistan bugün Kiril alfabesini kullanan tek bağımsız Türk cumhuriyetidir. Latin alfabesine geçiş meselesi tartışılmakla birlikte bu konuda henüz bir adım atılmış değildir. Ekonomik ve siyasî yönleri de olan alfabe değişikliği meselesi Kırgızistan'da yakın zamanda gerçekleşecek gibi görünmemektedir.

Bir zamanlar yok olma tehlikesindeki diller listesinde gösterilen Kırgız Türkçesi bağımsızlıkla birlikte kendi kaderini tayin etme şansına sahip olmuştur. Ancak bu şansın iyi değerlendirilebilmesi Kırgız halkının diline sahip çıkmasına ve devlet adamlarının sağlam dil politikaları oluşturup bunları uygulamalarına bağlıdır.

Kırgızistan'da bağımsızlıkla birlikte millileştirilmeye ve çağın gereklerine cevap verecek şekilde dönüştürülmeye çalışılan eğitim alanında da henüz çözülmesi gereken pek çok problem bulunmaktadır. Bu problemlerin çözümünün kökü Kırgız kimliğinin temelini oluşturan millî ve manevî değerlere dayanan, bugünün ihtiyaçlarına cevap veren ve geleceğe yön verecek olan politikalar oluşturulmalı ve kararlılıkla uygulanmalıdır. Çünkü bir toplumun eğitim politikası, o toplumun gelecekte nasıl bir toplum olacağına en açık göstergesidir. Bu konuda başka ülkelerin eğitim tecrübelerinden faydalanılmalı, bilimsel eğitim yöntem ve metotları alınmalı, en önemlisi de bunları uygulayacak eğitim-öğretim kadroları yetiştirilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Abdiyeva, R. (2017). Bağımsızlıklarını Kazandıktan Sonra Türk Cumhuriyetlerinin Dil Politikaları ve Türkiye İle Ortak Dil ve Ortak Alfabe Çalışmaları. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi TÜRK LAD*, C. 1, S. 2, 104-119.
- Açık, F. (2011). XX. Asrın Başlarında Türk Dünyasında Yaşanan Alfabe Değişikliklerinin Sebepleri, Gelişimi ve Sonuçları. *I. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu 20-21 Kasım 2008 Bildirileri*, Ankara.



- Akiner, S. (1995). *Sovyet Müslümanları* (T. Buzpınar, A. Mutu çev.). İstanbul: İnsan.
- Akramova, D. (2008). Kırgızistan'da Din Eğitimi Sorunları ve Çözüm Arayışları. *II. Uluslararası Sosyal Bilimciler Kongresi*, 22-24 Ekim, Bişkek.
- Aktaş, H. (2016). Kırgızistan'da Son Dönem Din Eğitimi Gelişmeleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4/36, 233-257.
- Alimov, U. (2013). Kırgız Sözlü Kültür Geleneği. *Eski Yeni, TC. Eskişehir Valiliği Aylık Şehir Kültürü Dergisi*, 5/49, 2-15.
- Alkan, H. (2011). *Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde Siyasal Hayat ve Kurumlar*. Ankara: USAK.
- Aşçı, U.D. (2010). Kırgız Türkçesiyle Yazılmış Alip-bee Adlı İlk alfabe kitabındaki söz varlığı üzerine. *Millî Folklor*, 22/86, 87-106.
- Bartold, V.V. (2006). *Orta-Asya Türk Tarihi Hakkında Dersler* (Kazım Yaşar Koprıman, İsmail Aka, haz.). Ankara: TTK.
- Baytok, A. (2016). Tarihten Günümüze Kırgızlar ve Kırgız Edebiyatı. *Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat* (M. Sarıca ve B. Sarıca, haz.). 208-250, Denizli: PADAM.
- Beşirli, H. ve Ünal, A. (2015). Kırgızistan'da Politik Toplumsallaşma Sürecinde Eğitim Kurumunun Fonksiyonu -Manas'ın Yedi Öğüdü-. *Gazi Türkiyat*, Güz 2015/17: 1-12.
- Beşenbek Kızı, E. (2015). *Фамилиянын аягын "тегинге" алмаштыруу сунушталды*. [https://www.azattyk.org/a/kyrgyzstan\\_name\\_passpot/26883217.html](https://www.azattyk.org/a/kyrgyzstan_name_passpot/26883217.html) (09.12.2017)
- Buran, A. (2005). Kırgızistan'daki Dillerin Bugünü ve Geleceği. *Türk Yurdu*, 216, 311-313.
- Caferoğlu, A. (1988). *Türk Kavimleri*. İstanbul.
- Caparaliev, N. (2017). *Ekonomika Sabağı Ene Tilde Ötülöt. Kırgız Tili*. <http://kmb3.hostenko.com/2017/05/05/ekonomika-sabagy-ene-tilde-t-1-t/> (14.12.2017)
- Cirtautas, I.D. (1993). *Kirghiz*. Washington.
- Cumakunova, G. (2001). Atatürk'ün Harf Devrimi ve Kırgızistan'da Alfabe Meselesi. *I. Uluslararası Atatürk ve Türk Halk Kültürü Sempozyumu Bildirileri*, <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,78700/ataturkun-harf-devrimi-ve-kirgizistanda-alfabe-meselesi-.html> (12.12.2017)
- Çakın, Ö. ve Akman, E. (2017). Kırgızistan'da Kiril Alfabesine Geçiş Süreci ve Gazetelere Yansıması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38): 287-297.
- Demirci, Ü.Ö. (2011). Türk Dünyasında Latin Alfabesine Geçiş Süreci (Geçmişten Günümüze). *Türk Yurdu Dergisi*, 287/31, 225-229.
- Demirtepe, M.T. (2012). *Orta Asya'da Siyaset ve Toplum: Demokrasi, Etnisite ve Kimlik*. Ankara: USAK.
- Dıykanov, K. (1990). *Kırgız Tilinin Körsötmö Kuraldarı*. Almatı.

- Ercilasun, A.B. (1997). Latin alfabesi konusunda gelişmeler. *Türk dünyası üzerine incelemeler* (A.B. Ercilasun, haz.). 111-124, Ankara: Akçağ.
- Ercilasun, A.B. (1997). Türk Dünyasında Alfabe ve Dil. *Türk Dünyası Üzerine İncelemeler* (A.B. Ercilasun, haz.). 106-107, Ankara: Akçağ.
- Gömeç, S. (2002). *Kırgız Türkleri (Tarihten Günümüze)*. Ankara: Akçağ.
- Gündoğdu, A. (2014). Türk Dil Birliğinin Sonbaharı (1926-1941 Latin Alfabesi Dönemi). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 54/2, 1-18.
- İmer, K. (1998). *Türkiye'de Dil Planlaması: Türk Dil Devrimi*. Ankara.
- İnan A. (1998). *Makaleler ve İncelemeler I*. Ankara: TTK, 39-40.
- Kafesoğlu, İ. (1997). *Türk Milli Kültürü*. Ankara: ÖTÜKEN.
- Kalkan, M. (2006). *Kırgızlar ve Kazaklar*. İstanbul: SELENGE.
- Kamçibekova, K. (2006). Sovyet Dönemi Kırgız Türkçesinde Dil Plânlaması. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 26, 31-40.
- Kapağan, E. (2014). İlminski'nin Projeleri İle Parçalanmış Türkistan'da Yeniden Birlik Çalışmaları Üzerine Görüşler ve Öneriler. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3/4, 1-13. <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/viewFile/411/353>
- Kara, F. (2013). Kırgız Sovyet Devletinin Oluşması. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*, 6/2, 1749-1767.
- Kerimli, L. (2002). Azerbaycan'da Dil Siyaseti: Alfabe ve İmlâ Meseleleri Tarihinden I. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14, 273-288.
- Kılıç, F. (2010). Kırgızistan'da Akayev Sonrası İzlenen Dil Politikasının Genel Görünümü ve Düşündürdükleri. *Ankara Üniversitesi DTCF Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7/2, 34-44.
- Kırgız Respublikasında 2014-2020 cıldarı mamlekettik tildi önüktürüünün uluttuk programması. (2013).[http://www.president.kg/files/til\\_boyuncha\\_uluttuk\\_programma.pdf](http://www.president.kg/files/til_boyuncha_uluttuk_programma.pdf) (09.12.2017)
- Konnikova, R.A. (1983). Elge Bilim Berüü. *Kırgız Sovet Entsiklopediyası*, Frunze.
- Nerimanoğlu, K.V. (2015). Türk Dünyasında Devlet Dili Politikası (*Azerbaycan Türkçesi Örneği*). *Aydın Türklük Dergisi*, 1/1, 71-85.
- Osmonov O.C. (2013). Eski Kırgızlar (Vefa Kurban, çev.). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2/3, 147-166.
- Özey, R. (2002). Tarihte Türk Devletleri ve Hâkimiyet Alanları. *Türkler*, 1, Ankara: Yeni Türkiye, 349-367.
- Özkan, N. (2007). *Türk Dilinin Yurtları*. Ankara: Akçağ.
- Töröbekov, B. (2017). Til Uluttun Baylığı. Kırgız Tili.<http://kmb3.hostenko.com/2017/05/05/ekonomika-sabagy-ene-tilde-t-l-t/> (14.12.2017)

- Polat, F. (2011). Bağımsızlık Sonrası Kırgızistan Eğitim Politikaları ve Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 1-18, Erzurum.
- Pusurmankulova, B. (2016). АЛТЫ мектепке тыгылган кыргыз тил.<http://kmb3.hostenko.com/2016/05/26/alty-mektepke-tygylgan-kyrgyz-til/> (14.12.2017)
- Reichl, K. (2011). *Türk Boylarının Destanları*. Ankara: TDK.
- Saray, M. (1993). *Kırgız Türkleri Tarihi*. İstanbul: NESİL.
- Şişman, M. ve Sarı, A. (2009). Kırgızistan'da Eğitimin Temel Problemleri ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 133-147.
- Trudgill, P. (1994). *Language And Society*. London.
- Türk Cumhuriyetleri Anayasası, (2012). *Türk Dili Konuşan Ülkeler Parlamenter Asamblesi*. Ankara: TÜRKPA.
- Yavaşgel, E., Topçugül, N. ve Uğur, Ü. (2013). Farklılık Siyaseti Üzerinden Bağımsız Kırgızistan'da Çokkültürlülük ve Çokdilli Eğitim Politikaları. *İdil Dergisi*, 2/7, 79-118.
- Yılmaz, M.Y. (2014). İşgal Dönemi Türkistan'da Rus Dil Plânlaması ve Cedit Hareketi. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*, 29, 339-349.
- Yunusaliyev, B.M. (1971). *Kırgız Diyalektologiyası*. Frunze.
- <https://turk-dunyasi.cokbilgi.com/bagimsiz-kirgizistan/>
- <https://www.timeturk.com/tr/2008/04/03/kirgizistan-latin-alfabesine-geciyor.html>, (03.04.2008 tarihli haber) (05.09.2019)
- <http://www.dunyabulteni.net/haber/325487/kirgizistanda-rusca-resmi-dil-olmasin-teklifi>, (27.11.2017).
- [http://turkoloji.cu.edu.tr/CAGDAS%20TURK%20LEHCELERI/ahmet\\_buran\\_kirgizistan\\_diller.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/CAGDAS%20TURK%20LEHCELERI/ahmet_buran_kirgizistan_diller.pdf) (08.12.2017);
- <http://www.dunyabulteni.net/haber/412417/kirgizistan-diline-sahip-cikiyor> (05.12.2017)
- <https://www.google.com.tr/azattyk.org/amp/28732665> (09.12.2017),
- <https://www.sayasat.kg/kg/society-2> (09.12.2017)
- <http://www.haber3hilal.com/dunya/kirgizistan-basbakani-kirgizca-dil-sinavina-girdi-iste-aldigi-h26868.html> (14.12.2017)
- <http://www.haber3hilal.com/dunya/kirgizistan-basbakani-kirgizca-dil-sinavina-girdi-iste-aldigi-h26868.html> (14.12.2017)
- <http://www.dunyabulteni.net/haber/325487/kirgizistanda-rusca-resmi-dil-olmasin-teklifi>, (27.11.2017)

## 2005 ve 2017 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI:

### BENZERLİKLER ve FARKLILIKLAR

Deniz TONGA<sup>1</sup>

#### Özet

Bu çalışmanın amacı, 2005 ve 2017 sosyal bilgiler müfredatlarını incelemek, içerik açısından karşılaştırmak, farklılıkları ve benzerlikleri değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma olarak tasarlanmış ve veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. 2005 ve 2017 sosyal bilgiler müfredatı betimsel analize tabi tutulmuştur. Müfredatlardaki her bölüm öncelikle kendi içinde değerlendirilmiş sonra da müfredatlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, 2005 programında ara disiplinler, okul dışı etkinlikler, uyarılar, ders içi ilişkilendirme, kavram öğretimi ve ara disiplinlerle ilişkilendirme gibi kavramlara yer verilirken, 2017 programında bu kavramların hiçbirine yer verilmemiştir. 2005 ve 2017 programlarında 15 amaç, 6 öğrenme alanı, 13 beceri ve 16 değer ortaktır. 2017 programına dahil edilen veya çıkarılan bir unsur hakkında bilgi verilmemiştir. 2017 sosyal bilgiler müfredatında kaynakça bulunmamaktadır. Ayrıca her iki müfredatta da ihtiyaç analizi ve program geliştirme sürecine yer verilmemiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal bilgiler, değerler, müfredat, beceriler.

## 2005 AND 2017 SOCIAL STUDIES CURRICULA:

### SIMILARITIES AND DIFFERENCES

#### Abstract

The aim of this study is examining social studies curriculum differences and similarities between 2005 and 2017. The study was designed as qualitative research and document analysis was used as a data collection tool, also 2005 curriculum and the 2017 curriculum were examined. The relevant documents were analyzed by descriptive methods. Each section of the curriculum is primarily evaluated within itself, and then the differences and similarities between the curriculums were examined. In the light of the findings, in the 2005 curriculum, concepts such as interdisciplinary, extracurricular activities, warnings, in-class association, concept teaching and interdisciplinary relations are included while none of these concepts are included in 2017 curriculum. 15 goals, 6 learning areas, 13 skills and 16 values are common in both curriculums. No information is provided about an element included or excluded from the 2017 curriculum. In general terms, the 2017 curriculum seems to be a simple version of the 2005 curriculum. There is no bibliography in the 2017 social studies curriculum. Needs analysis and program development processes were not given in both curricula.

**Keywords:** Social studies, values, curriculum, skills.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, deniztonga@hotmail.com

## GİRİŞ

Sosyal bilgiler eğitiminin Türkiye'deki serüveni 1968 yılına dayanır. Son elli senede zaman zaman disiplinler arası yaklaşımdan vazgeçilip, milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgisi şeklinde derslere bölünse de uzunca zamandır dersin adı sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler ile ilgili literatürde bu dersin temel amacı, “etkili vatandaşlık” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir taraftan sosyal bilgiler dersi ile çocukların sade ve anlaşılır bilgilerle toplum hayatına hazırlanması ve içinde bulunduğu toplumla uyumla hale gelmesi (İnan, 2014), diğer taraftan da çocukların yaşadığı toplumun bir parçası olması, topluma etkin katılımı, sorumluluklarının farkına varması, haklarını kullanması, demokratik beceri ve değerleri kazanması amaçlanmaktadır.

Etkili vatandaşlık kavramının içeriği pek çok unsurdan etkilenmektedir. Devletlerin ideolojisi, ekonomisi, sahip olduğu kültür, hâkim din anlayışı ve eğitime bakış açısı, farklı etkili vatandaş tanımlarının çıkmasına neden olmuştur. Bununla beraber zaman içinde etkili vatandaşlık kavramı yaşanan çağ ve gelişen teknolojilerden etkilenmektedir. Örneğin, bilgisayar ve internet teknolojilerinde yaşanan gelişme ile beraber günümüzde dijital vatandaşlık kavramı da karşımıza çıkmaktadır (Çepni, Oğuz ve Kılcan, 2014, Choi, 2016, Emejulu ve McGregor, 2016).

Bilim, teknoloji, ekonomi ve toplumda meydana gelen yeniliklerle beraber müfredatlarda çeşitli değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişiklikler, bir önceki programı güncelleyerek (çok az değiştirilerek revizyon şeklinde) veya bir önceki programdan yaklaşım ve eğitim felsefesi olarak farklı ve müstakil bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira 2005 yılında yürürlüğe giren yeni sosyal bilgiler eğitimi programı, 1998 programından pek çok açıdan farklılık arz etmektedir. Bu farklılıklara; disiplinler arası yaklaşım, hedef davranış yerine kazanım kavramının kullanılması, davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi, beceri ve değer eğitimi ve kavram öğretimine ayrı ayrı yer verilmesi, ölçme değerlendirmedeki farklılıklar ve öğrenme alanları örnek olarak gösterilebilir (Tonga, 2017).

2005 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler müfredatı 2017 yılına kadar kullanılmaya devam edilmiş, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından son yapılan müfredat 2017 yılından itibaren okullarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, 2005 ve 2017 sosyal bilgiler müfredatlarını incelemek, içerik açısından farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymak ve değerlendirmektir. Literatürde eski ve yeni sosyal bilgiler müfredatlarını karşılaştıran çalışmalar bulunmaktadır (Aykaç, 2011, Kaymakçı, 2015, Çatak, 2015; Tay, 2017; Turan, 2018). Bu çalışmada ise 2005 yılı müfredatı ile şu an uygulanan 2017 sosyal bilgiler müfredatı çeşitli açılardan karşılaştırılmış ve daha detaylı bir inceleme yapılmıştır. Programlardan örnekler sunulmuş ve 2005 yılından 2017 yılına varıldığında sosyal bilgiler müfredatında nelerin değiştiğini, nelerin değişmeden aynı kaldığını somut örneklerle ortaya koymaya çalışılmıştır. Bu örneklerin ve detayların sosyal bilgiler müfredatındaki değişiklikleri anlayabilmek açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ana hatları ile nasıldır?
2. 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarında amaçlara nasıl yer verilmiştir?
3. 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme alanlarına nasıl yer verilmiştir?
4. 2005 ve 2017 sosyal bilgiler programında kazanımların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alana dağılımı nasıldır?
5. 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarında becerilere nasıl yer verilmiştir?
6. 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programında değerlere nasıl yer verilmiştir?
7. 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye nasıl yer verilmiştir?

### Yöntem

Çalışma, nitel araştırma prensipleri dahilinde tasarlanmıştır. Araştırmanın amacına hizmet etmesi açısından veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İncelenen dokümanlar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 766 sayfalık 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ve 2017 yılında hazırlanan ve 2018 yılında güncellenen 25 sayfalık sosyal bilgiler öğretim programıdır. Elde edilen veriler üzerinden betimsel analizlere yer verilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde dört basamaktan meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Bulgular

#### 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar ile İlgili Bulgular

Burada 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programındaki benzerlikler ve farklılıklar ana hatları ile değerlendirilmiş, detaylara ilgili bölümlerde yer verilmiştir.

- 2005 yılındaki sosyal bilgilere ilişkin basılan 6. ve 7. sınıf program kitabı 766 sayfa iken (MEB, 2005), 2017 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin doküman 25 sayfadır ve bu programın ilk yedi sayfası farklı derslere ait programlarla aynıdır (MEB, 2018). Örneğin, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programlarına ilişkin dokümanın ilk yedi sayfası ortaktır. 2005 sosyal bilgiler programı ise baştan sona kadar sadece sosyal bilgiler eğitimi ile ilgilidir.
- 2005 sosyal bilgiler programında bu programda görev alan akademisyenlerin ve öğretmenlerin isimleri verilmişken, 2017 programını kimlerin hazırladığı, bu programa kimlerin katıldığı ve katkı sağladığına ilişkin bilgilere yer verilmemiştir.
- 2005 programında yararlanılan eserlere ait bir kaynakçaya yer verilirken, 2017 programında bir kaynakçaya yer verilmemiştir.

- 2005 programı yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanırken, 2017 programı için herhangi bir yaklaşımdan bahsedilmemiştir.
- 2005 programında kazanımlara ilişkin örnek etkinliklere yer verilirken, 2017 programında örnek etkinlikler yer almamıştır.
- 2005 programında ara disiplinler, okul dışı etkinlikler, uyarılar, ders içi ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirme gibi kavramlara yer verilirken, 2017 programında bu kavramların hiçbirine yer verilmemiştir.
- 2005 programında Atatürkçülük ile ilgili konular ve bunların öğretiminde nelere dikkat edileceği detaylı olarak sunulurken, 2017 programında Atatürkçülük ile ilgili konular ve açıklamalar yer almamıştır.
- 2005 programında değerlerle beraber değer öğretim yöntemlerine yer verilirken, 2017 programında sadece değerlerin isimlerine yer verilmiş, detaylarına yer vermemekle beraber “kök değerler” kavramı geçmektedir.
- 2005 programında kavramlar ve kavram öğretimine detaylı olarak yer verilmiştir. 2017 programında ise kavram öğretimine ilişkin birkaç cümlelik açıklama bulunmaktadır.
- 2005 programında becerilerin tanımları ve nasıl öğretileceğine ilişkin bilgilere yer verilirken, 2017 programında sadece becerilerin isimleri bulunmaktadır.
- 2017 programında daha önce kullanılmayan perspektif ve yetkinlik kavramları kullanılmıştır.
- 2005 yılında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin detaylı açıklamalara, örnek ölçme ve değerlendirme araçlarına ve örnek dosyalara yer verilirken 2017 programında genel ve yüzeysel ifadeler yer verilmiş, spesifik olarak ölçme ve değerlendirme örneklerine yer verilmemiştir.
- Hem 2005 programında hem de 2017 programında ihtiyaç analizleri ve program geliştirme modeli bulunmamaktadır.

2005 sosyal bilgiler öğretim programı ve 2017 sosyal bilgiler programı genel olarak değerlendirildiğinde 2005 programında detaylara ulaşılabilirken, 2017 programı hazırlayanların ifadesi ile daha “sade” bir yapıdadır. Bu sade programda geçen bazı ifadeler ve cümleler ise anlaşılması güç görünmekte ve bu ifadelerin ne anlama geldiği tam olarak anlaşılmamaktadır. Aşağıda 2017 programından bire bir örnek alınan bu cümlelerden bazılarının yer verilmiştir.

*“Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki **bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir.**”*

*“Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan **eylemsel bütünlüklerimizdir.**”*

*“Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde **görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır**; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla **arızîdir** ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir.”*

Yukarıda üç adet örnek cümle verilmiştir. Birinci cümlede geçen “bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir”, ikinci cümlede geçen “görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır” ve üçüncü örnekteki “eylemsel bütünlükler” anlaşılması güç ifadeler olarak karşımıza çıkıyor. Daha anlaşılır kelimeler kullanmak yerine neden bu kelimelerin kullanıldığı anlaşılammamaktadır. Örneğin “arîzi” kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğünde iki anlama gelmektedir. “1. Sonradan olan, dıştan gelen. 2. Geçici, eğreti” (TDK, 2019).

2017 sosyal bilgiler öğretim programında sonuç bölümünde şu ifadelere yer verilmiştir:

- “Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiş,
- Yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar taranmış,
- Başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükümet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanlar analiz edilmiş,
- Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşleri toplanmış,
- İllerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları incelenmiş,
- Branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiş,
- Eğitim fakültelerimizin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar incelenmiştir.”

Yukarıda geçen maddeler sadece bu şekilde verilmiş, somut ve özel olarak nelerin incelendiğine yer verilmemiş, herhangi bir kaynakça gösterilmemiş ve yüzeysel ifadeler kullanılmıştır. Ayrıca “Bütün görüş, öneri, eleştiri ve beklentiler, Bakanlığımızın ilgili birimlerinden uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarınca değerlendirilmiştir.” ifadesine yer verilmiş, bu değerlendirme işlemlerine kaç kişinin katıldığı ve inceleme işlemlerinin ne kadar sürdüğüne değinilmemiştir. Ayrıca “İncelenmiş, taranmış, analiz edilmiş, toplanmış, derlenmiş” denilen çalışmalara somut olarak yer verilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmaların neler olduğu tam olarak bilinmemektedir.

### 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Amaçlara İlişkin Bulguları

2005 programında sosyal bilgiler dersinin genel amaçları varken 2017’deki programda özel amaçlar tabiri kullanılmıştır. Aşağıda iki programı karşılaştıran tabloya yer verilmiştir.

Tablo 1. 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Amaçları

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Genel Amaçları	2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.	1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
3. Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye	2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye



Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.	Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.	3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.	4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.	5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.	8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.	9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.	10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.	11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.	12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.	14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.	15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.	18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.	17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki	13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve

ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.	karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.	6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.	7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
	16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,

Tablo 1’de sosyal bilgiler dersinin 2005 ve 2017 yıllarındaki amaçlarına yer verilmiştir. 2005 yılında 17 genel amaç varken, 2017 yılında 18 özel amaç belirlenmiştir. İki programdaki 15 amaç birbiri ile aynıdır. 2005 programındaki genel amaçlardan bilgiyi uygun biçimlerde kullanır, düzenler ve geliştirir amacı ile farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder amacı 2017 özel amaçlarında yer almamaktadır. Bunun yerine doğal çevreye duyarlılık ve eleştirel düşünme becerisi ile ilgili bir amaç ve milli ve evrensel değerler bağlamında erdemli insan olabilmek ile ilgili bir amaç eklenmiştir.

### **2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular**

Bu bölümde öğrenme alanları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Öğrenme alanlarına ilişkin bilgiler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Öğrenme Alanları

<b>2005 Sosyal Bilgiler Programında Öğrenme Alanları</b>	<b>2017 Sosyal Bilgiler Programında Öğrenme Alanları</b>
1. Birey ve Toplum 2. Kültür ve Miras 3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler 4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim 6. Bilim, Teknoloji ve Toplum 9. Küresel Bağlantılar	1. Birey ve Toplum 2. Kültür ve Miras 3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler 4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim 5. Bilim, Teknoloji ve Toplum 6. Küresel Bağlantılar
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim 7. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler 8. Güç, Yönetim ve Toplum	7. Etkin Vatandaşlık

Tablo 2’ye baktığımızda öğrenme alanlarının 2017 yılında 7’ye düştüğü görülmektedir. “Zaman, Süreklilik ve Değişim,” “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanları yeni programda yer almazken burada sosyal bilgiler dersinin temel amacı olan etkin vatandaşlık bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

2005’de var olan ama 2017 var olmayan öğrenme alanlarının neden yeni programda yer almadığına değinilmemiştir. Ayrıca 2017 programında neden “Etkin Vatandaşlık” diye bir öğrenme alanına ihtiyaç duyulduğundan bahsedilmemiştir. Her iki programda da öğrenme alanları hakkında kısa açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

### 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazanımlar Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Alana Dağılımı

Tablo 3. 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Öğrenme Alanlarına Göre Kazanımların Dağılımı

Öğrenme Alanı	Bilişsel		Duyuşsal		Davranışsal	
	2005	2017	2005	2017	2005	2017
Birey ve Toplum	20 kazanım	11 kazanım	1 kazanım	1 kazanım	1 kazanım	6 kazanım
Kültür ve Miras	29 kazanım	17 kazanım	-	-	-	2 kazanım
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	22 kazanım	15 kazanım	-	-	5 kazanım	4 kazanım
Bilim Teknoloji ve Toplum	18 kazanım	12 kazanım	-	-	4 Kazanım	6 kazanım
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	24 kazanım	15 kazanım	-	-	2 kazanım	8 kazanım
Etkin Vatandaşlık	-	16 kazanım	-	1 kazanım	-	1 kazanım
Küresel Bağlantılar	14 kazanım	13 kazanım	-	1 kazanım	-	2 kazanım
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	10 kazanım	-	-	-	-	-
Güç, Yönetim ve Toplum	18 kazanım	-	1 kazanım	-	-	-
Toplam	135 kazanım	99 kazanım	2 kazanım	3 kazanım	12 kazanım	29 kazanım

2005 programı için toplam kazanım sayısı 149 iken, 2017 programında kazanım sayısı 131’e düşmüştür. Her iki programda da en çok bilişsel ağırlıklı kazanımların olduğu görülmektedir. Davranışsal kazanımlar ise 2005’ten 2017’ye artış göstermiştir. Duyuşsal içerikli kazanımlar ise her iki programda da neredeyse yok denecek kadar azdır.

2005 programında bilişsel kazanımlar içinde 30 kez “fark eder”, 19 kez “ilişkilendirir” 14 kez “değerlendirir” ve “örnekler verir”, 13 kez “tartışır”, 8 kez “çıkarımlarda bulunur” ifadelerine yer verilmiştir. 2017 programında ise en çok 16 kez “açıklar” ve “analiz eder”, 7 kez “çıkarımlarda bulunur” 6 kez “sorgular” 5’er kez “tanır”, “tartışır” ifadeleri yer almaktadır. “Fark eder.” anlam itibarıyla duyuşsal alanı çağrıştırmakla beraber kazanımın tamamına baktığımızda bilişsel içerikli olduğu görülmektedir.

2005 programında davranış başlığı altında araştırma yapmak, tüketici haklarını kullanmak ve teknolojiyi kullanmak ile ilgili kazanımlar varken, 2017 programında da

“araştırır” ve “kullanır” içerikli kazanımların yanında, “davranır, katılır, yerine getirir” ile biten kazanımlar da bulunmaktadır.

Burada her iki programda da en az kazanım, duyuşsal alana aittir. Bu kazanımlar da daha çok bayrak, bağımsızlık ve İstiklal Marşı ile ilgilidir.

2017 programının 6. sayfasında “Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez“ denmiş olmasına rağmen kazanımların çoğu bilişsel ağırlıklıdır.

### 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Becerilere İlişkin Bulgular

Aşağıda 2005 ve 2017 programlarını beceriler açısından karşılaştıran tabloya yer verilmiştir.

Tablo 4. 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Eğitiminde Beceriler

2005 Sosyal Bilgiler Programında Beceriler	2017 Sosyal Bilgiler Programında Beceriler
1. Eleştirel Düşünme Becerisi 4. Araştırma Becerisi 3. İletişim Becerisi 5. Problem Çözme Becerisi 6. Karar Verme Becerisi 8. Girişimcilik Becerisi 9. Türkçe’yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi 10. Gözlem Becerisi 11. Mekânı Algılama Becerisi 12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi 13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi 14. Sosyal Katılım Becerisi 15. Empati becerisi	5. Eleştirel düşünme 1. Araştırma 12. İletişim 22. Problem çözme 16. Karar verme 8. Girişimcilik 25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 9. Gözlem 19. Mekânı algılama 27. Zaman ve kronolojiyi algılama 3. Değişim ve sürekliliği algılama 23. Sosyal katılım 6. Empat
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi 7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	2. Çevre okuryazarlığı 4. Dijital okuryazarlık 7. Finansal okuryazarlık 10. Harita okuryazarlığı 11. Hukuk okuryazarlığı 18. Medya okuryazarlığı 21. Politik okuryazarlık 13. İş birliği 14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 15. Kanıt kullanma 17. Konum analizi 20. Öz denetim 24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama 26. Yenilikçi düşünme

Tablo 4’de yer alan beceriler incelendiğinde her iki programda 13 tane becerinin ortak olduğu görülmektedir. 2005 programındaki yaratıcı düşünme becerisi ve bilgi teknolojilerini kullanma becerisi 2017 programındaki temel becerilere dahil edilmemiştir. 2017 programında ise ağırlıklı olarak sosyal bilgiler eğitimi ilgilendirebilecek okuryazarlıklar ile ilgili becerilere yer verilmiştir. 2005 programındaki amaçlardan “Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.” çıkarılırken 2017 programında beceriler bölümünde tam tersine tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi eklenmiştir.

2005 programında her üniteye “doğrudan verilecek beceri” şeklinde bir bölüm bulunmaktadır. Bu bağlamda her beceri birer üniteye dağılım göstermektedir. 2017 programında ise bundan farklı olarak her öğrenme alanına birden fazla beceri eklenmiş ve araştırma becerisi 9 kez, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi 6 kez, kanıt kullanma ve yenilikçilik becerisi 4’er kez, sosyal katılım, eleştirel düşünme, harita kullanma, problem çözme ve iş birliği becerisi 3’er kez öğrenme alanlarında yer bulmuştur. Öğrenme alanlarına becerilerin dağılımına bakıldığında beceri listesinde yer almayan “harita kullanma” ve “yenilikçilik” becerilerinin olduğu görülmektedir. Oysa beceri listesinde bu beceriler “harita okuryazarlığı” ve “yenilikçi düşünme” becerisi olarak geçmektedir. Buradaki becerilerin yazımındaki farklılığın nereden kaynaklandığı bilinmemektedir. Benzer şekilde beceri listesinde olmamasına rağmen 4. sınıf 4. öğrenme alanı olan Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında “değişim” becerisi yazılmıştır. Oysa beceri listesinde bu beceri “değişim ve sürekliliği algılama becerisi” olarak geçmektedir. Burada muhtemel bir yazım yanlışlığı bulunmaktadır.

2005 programında beceriler ile ilgili bölümde beceriler tanımlanmış ve detaylı olarak maddeler halinde verilmiştir. Ayrıca bu becerilerden neler anlaşılması gerektiği ve öğrencilerle nasıl etkinlikler yapılacağına ilişkin etkinlik örneklerine ve kullanılacak materyallere ilişkin detaylara da değinilmiştir. Ancak 2017 programında sadece becerilerin isimlerine yer verilmiştir.

Her iki programda da kazanımlar ile beceriler arasında çoğu bölümde bağlantı zayıf veya yok denecek kadar azdır. Ayrıca becerilerin ders içinde nasıl verileceğine ilişkin açıklamalar da yeterli görünmemektedir. Beceri gelişiminin nasıl takip edileceğine ilişkin bilgi ve malumat da bulunmamaktadır.

#### **2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Değerlere İlişkin Bulgular**

Değerler bölümü sosyal bilgiler derslerinde 2005 programından sonra yer almaya başlamıştır. Aşağıda 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değerlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 5. 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Değerler

<b>2005 Sosyal Bilgiler Programında Değerler</b>	<b>2017 Sosyal Bilgiler Programında Değerler</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Adil olma</li><li>• Aile birliğine önem verme</li><li>• Bağımsızlık</li><li>• Barış</li><li>• Bilimsellik</li><li>• Çalışkanlık</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Adalet</li><li>2. Aile birliğine önem verme</li><li>3. Bağımsızlık</li><li>4. Barış</li><li>5. Bilimsellik</li><li>6. Çalışkanlık</li></ol>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Dayanışma</li><li>• Duyarlılık</li><li>• Dürüstlük</li><li>• Estetik</li><li>• Özgürlük</li><li>• Saygı</li><li>• Sevgi</li><li>• Sorumluluk</li><li>• Vatanseverlik</li><li>• Yardımseverlik</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>7. Dayanışma</li><li>8. Duyarlılık</li><li>9. Dürüstlük</li><li>10. Estetik</li><li>12. Özgürlük</li><li>13. Saygı</li><li>14. Sevgi</li><li>15. Sorumluluk</li><li>17. Vatanseverlik</li><li>18. Yardımseverlik</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Misafirperverlik</li><li>• Hoşgörü</li><li>• Sağlıklı olmaya önem verme</li><li>• Temizlik</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>11. Eşitlik</li><li>16. Tasarruf</li></ul>

Tablo 5'e bakıldığında 2005 programında toplam 20 değer ve 2017 programında ise 18 değer bulunmaktadır. Her iki programda da 16 değer ortaktır. Misafirperverlik, hoşgörü, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik gibi değerler yeni programda yer almazken, bunların yerine eşitlik ve tasarruf değerleri yer almıştır. Ancak 2017 programında bu değişikliklere nelerin sebep olduğuna değinilmemiştir.

2005 programında her ünite için “doğrudan verilecek değer” başlığı ile birer değer verilmiştir. Yedinci sınıfın sonuna gelindiğinde yardımlaşma ve bilimsellik değerleri 3'er kez, vatanseverlik, estetik, sorumluluk, doğal çevreye duyarlılık, misafirperverlik 2'şer kez ünitelerde yer almıştır. 2017 programında ise ünite yerine öğrenme alanı kullanılmış, her öğrenme alanına birden fazla değer verilmiş, belirtilen değerlerin “*öğrencilere kazandırılması sağlanır*” ifadesi kullanılmıştır. Burada sorumluluk ve kültürel mirasa duyarlılık 7'şer kez, doğal çevreye duyarlılık 5 kez, bilimsellik ve özgürlük 4'er kez, saygı, dayanışma ve vatanseverlik 3'er kez, aile birliğine önem verme, estetik, dürüstlük, çalışkanlık, bağımsızlık ve barış değeri ise 2'şer kez öğrenme alanlarında yer bulmuştur.

Burada dikkat çeken ayrıntılardan biri de değerlerin 2005 programında detaylı olarak yer bulmasıdır. Burada değerlere ve değerlerin nasıl kazandırılacağına ilişkin yaklaşımlara ve örneklerle yer verilmiştir. Ancak 2017 programında sadece öğrenme alanlarında değerlerin isimleri verilmiştir.

Her iki programda da kazanımlar ile değerler arasındaki bağlantı zayıf veya yok denecek kadar azdır. Ders kitaplarının kazanımlara göre yazıldığı düşünüldüğünde, değerlerin ders içinde öğretmenler tarafından nasıl verileceği tam olarak öngörülememektedir. Böyle bir durumda öğretmenlerin ders kitabında nasıl geçiyorsa derslerine o şekilde yön vereceği düşünülmektedir.

### **2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular**

2005 sosyal bilgiler eğitim programı içinde ölçme ve değerlendirme bölümü açıklamalar ile başlamaktadır. Ardından “Sosyal bilgiler öğretiminde değerlendirme” başlığı altında sosyal bilgiler programına özgü bir değerlendirme sistemine değinilmiştir. Daha sonra “Değerlendirme araç ve yöntemleri” başlığı altında görüşme, gözlem, sözlü sunum, proje, öz değerlendirme,

akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, tutum ölçekleri, kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli maddeler ve uzun cevaplı maddeler gibi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verildikten sonra bunlara ilişkin sosyal bilgiler dersinden örnek ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmiştir.

2017 sosyal bilgiler programında 6. sayfasında verilen “öğretim programlarında ölçme değerlendirme yaklaşımı” başlıklı bölümde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeleri özetleyen yedi madde verilmiştir. Burada herkese uygun, kazanımları temel alan, bireysel farklılıkları dikkate alan, çok odaklı, sadece bilmeyi değil, duygu ve davranışı da ölçen, süreç içindeki değişiklikleri dikkate alan bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımından bahsedilmiş, sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak özel ölçme ve değerlendirme örneklerine yer verilmemiştir. Ölçme ve değerlendirme açısından “özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir.” şeklinde bir not da düşülmüştür. Ayrıca burada belirtmek gerekir ki 2017 sosyal bilgiler programındaki “Öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı” bölümünde yazanlar diğer dersler için de ortaktır. Yani, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe gibi derslerin öğretim programlarının ilk yedi sayfası ortak yazıldığı için ölçme değerlendirme yaklaşımları için verilen bilgiler de ortaktır. Dolayısıyla burada sosyal bilgileri dersine ait özel bilgiler ve örnekler yer almamaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları şu şekildedir.

2005 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler programı 766 sayfa olarak sunulmuştur. 2017 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler müfredatı ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı'nın sitesinden ulaşılan doküman ise 25 sayfadan oluşmaktadır. Bu 25 sayfanın da ilk 7 sayfası bütün dersler için ortaklık arz etmektedir. 2017 Sosyal bilgiler öğretim programının geneli incelendiğinde 2005 programına göre çıkarılan bir unsur ile yeni dahil edilen bir unsurun nedenleri ve niçinleri bu “sade” programda yer almamaktadır. 2017 sosyal bilgiler öğretim programı, 2005 programının sadeleştirilmiş bir hali olarak görünmektedir. Zira Çoban ve Akşit (2018) de yaptıkları çalışmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Turan'a göre (2018) programlar hazırlanırken bir önceki programının aksayan yönlerini ortaya koyan araştırma sonuçları dikkate alınmadığından programın eksiklik ve aksaklıklarını ortadan kaldıracak nitelikte hazırlanmadığı, yeni programların bir önceki programı bir ileri seviyeye taşıyamadığı, hatta birçok yönden yeni programların eski programlardan geride kaldığı görüşüne yer verilmiştir.

2005 programında, programa katkı sağlayan akademisyenlerin ve öğretmenlerin isimlerine yer verilirken, 2017 programını hazırlayan öğretmenlerin ve akademisyenlerin isimlerine yer verilmemiştir. Ayrıca bu programın ne kadar sürede tamamlandığı konusunda da bilgi verilmemiştir. 2005 programı hazırlanırken kullanılan kaynaklara ait bir kaynakçaya yer verilirken, 2017 programında bir kaynakça bulunmamaktadır. 2005 programında kazanımlara ilişkin örnek etkinliklere, ara disiplinlere, ders içi ilişkilendirmelere, okul dışı etkinliklere, kavram öğretimine ve Atatürkçülük ile ilgili konulara yer verilirken, 2017 programında bunların hiçbirine yer verilmemiştir. Benzer şekilde Güneş ve Dündar (2019) da programlar arasında

Atatürkçülük konularını değerlendikleri çalışmalarında 2017 programında açıklama olmadığı sonucunda ulaşmışlardır. 2017 programında Atatürkçülük ile ilgili konulara ilişkin neden açıklama yapılmadığı daha çok programın yapısı ile açıklanabilir. Çünkü programın pek çok bölümünde yeterli ve detaylı açıklamalara yer verilmediği görülmektedir.

2005 programı yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırlanmıştır. Ancak 2017 programında herhangi bir yaklaşımdan bahsedilmemiş, bunun yerine genel ifadeler kullanılmıştır. Turan (2018) da benzer bir sonuca ulaşmıştır. Sosyal bilgiler programında vizyon ve temel yaklaşım açık ve net olarak ortaya konulmamıştır. Programda bu konularla ilgili verilen bilgiler ise genel nitelikli olup, derse/alana özgü vurgu yapılmamıştır. Sosyal bilgiler dersine özgü nitelik ve özellikler aşırı genelleştirilmiş ve standartlaştırılmış program anlayışı içerisinde adeta kaybolmuştur (Turan 2018).

2005 programında 9 öğrenme alanı ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. 2017 programında da 7 öğrenme alanı ve bunlarla ilgili kısa açıklamalara yer verilmiştir. 6 öğrenme alanı her iki programda da vardır. 2017 programında “Zaman, Süreklilik ve Değişim”, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanları yeni programda yer almazken, 2017 programında 2005 programında yer almayan “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı eklenmiş ama öğrenme alanlarının çıkarılması veya neden yeni öğrenme alanına ihtiyaç duyulduğu ile ilgili açıklama yapılmamıştır.

2017 programında kendine yer bulamayan unsurlardan biri de kavram öğretimidir. Turan (2018)’a göre kavram öğretimi ile ilgili yeterli bilgi ve açıklamaya yer verilmemesi ve sınıflar düzeyinde kavramların belirlenmemesi, sınıf ve öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmemesi sosyal bilgiler derslerinde kavram öğretimini olumsuz etkileyecektir.

2005 programında değer eğitimi başlığı altında 20 değere, bu değerlerin nasıl aktarılacağına ilişkin bilgilere ve örnek etkinliklere yer verilmiştir. 2017 programındaysa 18 değer bulunmaktadır. “Misafirsevenlik, hoşgörü, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik” gibi değerler yeni programda yer almazken, bunların yerine eşitlik ve tasarruf değerleri yer almıştır. İki programda da 16 değer ortaktır. Çıkarılan değerlerin neden çıkarıldığına ve eklenen değerlerin neden eklendiğine ilişkin bilgi verilmemiştir.

2005 programında beceri eğitimi başlığında 15 beceriye, bunlara ilişkin açıklamalara ve örneklerle yer verilmiştir. 2017 programında toplam 27 beceri bulunmaktadır ancak becerilerin sadece isimlerine yer verilmiştir. 2005 programındaki “yaratıcı düşünme” becerisi ve “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisi 2017 programındaki temel becerilere dahil edilmemiştir. 2017 programında ağırlıklı olarak sosyal bilgiler eğitimi ilgilendirebilecek okuryazarlıklar ile ilgili beceriler eklenmiştir. 2005 programındaki amaçlardan “Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.” çıkarılırken 2017 programında beceriler bölümünde bunun tam tersine tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi eklenmiştir. Bu sonuç da bir çelişki olarak değerlendirilebilir. Zira 2017 sosyal bilgiler programının ilk yedi sayfası ile diğer bölümünü hazırlayan kişilerin farklı olmasından böyle bir durum ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Literatürde değer eğitimi açısından sosyal bilgiler dersinde yaşanan sorunlara işaret edilmektedir. Öğretmenlerin yeterince değer eğitimine ilişkin akademik çalışmaları takip



etmediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2018). Başka bir araştırmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel beceriler ve bu becerileri nasıl kazandıracakları hakkında bilgilerinin eksik olduğu ve sosyal bilgiler dersleri içinde beceri eğitimine yönelik sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Mutluer, 2013). Literatürde bu sonuçlara ulaşılan çalışmalar düşünüldüğünde 2017 programı hazırlanırken yeterince bilimsel çalışmalardan yararlanılmadığı görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programının ilk 7 sayfasından milli ve kültürel değerler vurgusu yapılırken, 2005 programında yer alan “misafirperverlik” değerinin 2017 programında olmayışı dikkatleri çekmektedir. Bu ve benzeri örnekler açısından sonuçlar değerlendirildiğinde 2017 sosyal bilgiler öğretim programı içinde zıtlıklar bulunduğu tespit edilmektedir.

2005 programında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin detaylı açıklamalara, sosyal bilgiler dersi için örnek ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilirken, 2017 programında genel ifadeler kullanılmış, sosyal bilgiler dersine ilişkin örnek ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmemiştir. Böyle bir durum hangi sonuçlara yol açabilir? Taş ve Kiroğlu (2018)'nin yaptıkları araştırmada katılımcı öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, 2017 programında ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı ve programda ifade edilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin zaman açısından uygulanabilir olmadığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

Gerek 2005 sosyal bilgiler öğretim programında gerekse 2017 sosyal bilgiler öğretim programında ihtiyaç analizi ve program geliştirme süreçlerine yer verilmediği görülmektedir. Eğitimde program geliştirme süreci çeşitli adımlardan oluşur. Bu basamaklardan biri ihtiyaç analizi ya da ihtiyaçları belirlemedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi eğitimsel etkinliklerin düzenlenmesinde temel aşamalardan biridir. Eğiticimler ihtiyaçları tam olarak belirleyemezse öğrencilerin neyi öğrenmek istediklerini ve öğrenmeye nasıl motive edileceklerini bilemez. İhtiyaç belirleme, hedef grubun ideal durumu ile mevcut durumu arasındaki farklılığın belirlendiği bir süreçtir ve buradan elde edilen bulgular programın pek çok unsurunu etkiler (Şahin, 2006).

2017 sosyal bilgiler öğretim programında program hazırlanırken farklı ülkelerin müfredatlarının incelendiği, yurt içinde ve yurt dışında akademik çalışmaların tarandığı, öğretmenlerden, yöneticilerden ve eğitim fakültelerinden görüş toplandığı vurgulanmış olmasına rağmen detaylara ve ilgili kaynaklara yer verilmemiştir. Ülkemizin eğitim politikalarına yön veren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılan sosyal bilgiler öğretim programına bakıldığında bilimsel çalışmalarda yer alması gereken detayların, atıfların ve kaynakçanın olmayışı gerçekten düşündürücüdür. Sadece “yapıldı, edildi” mukabilinde yüzeysel ifadelerin kullanışı tatmin edici görünmemektedir. Zira sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda katılımcıların yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile ilgili yeterli eğitim almadıkları, yeterince bu konuda akademik çalışmaları ve kitapları okumadıkları sonucuna ulaşan çalışmalar düşünüldüğünde (Aykaç, 2007; Dinç ve Doğan, 2010), 2017 programı uygulamada sorunlara yol açabilir.

2017 Sosyal bilgiler öğretim programının bu haliyle öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve ilgili akademisyenlere bir rehberlik görevi yapamayacağı düşünülmektedir. Tabidir ki bir

programda bütün detaylar yer alamaz. Ancak ana hatları ve örnekleri ile programlar öğretmenlere rehberlik edebilir ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi tarzlarını yaratabilmeleri için destek sağlayabilir. Örneğin, 2017 programında sosyal bilgiler öğretmenleri için etkinlik örneklerine ve ölçme ve değerlendirme hakkında detaylara rastlanamamıştır. Programda aynen şu ifade geçmektedir. “*Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir.*” (MEB, 2018; 5) Buradan anlaşılan Millî Eğitim Bakanlığı etkinlik hazırlama ve ölçme değerlendirme yaklaşımları açısından sorumluluğu tamamen öğretmenlere yüklemektedir. Oysa literatürde öğretmenlerin eski ve klasik ölçme araçlarını daha çok kullandığı, ölçme ve değerlendirme konularından sıkıntı yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010). Bununla beraber yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin derse ilgisini ve başarısını arttırdığı sonucuna ulaşan çalışmalar (Kabapınar ve Ataman, 2010) da düşünüldüğünde öğretim programlarında yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yer almaması sorunlara neden olabilir.

Nitekim, Çepni, Kılcan ve Palaz (2019)’un akademisyenler ile yaptıkları çalışmada katılımcılar programı genel olarak içeriğinin sade ve anlaşılır olması, güncelliği yakalaması, milli-manevi çizgide olması gibi konularda olumlu görürlerken, programın amaçsız, gelişigüzel bir şekilde hazırlandığı, felsefesinin net olmadığı, bazı konulara yeterince yer verilmediği ve değerlendirme boyutunun açık bir şekilde ifade edilmediği gibi konularda da olumsuz değerlendirmişlerdir.

Gerek 2005 programında gerekse 2017 programında bilgi ağırlıklı kazanımların yoğunlukta olduğu, davranışsal kazanımların daha az olduğu ve duyuşsal ağırlıklı kazanımların ise neredeyse olmadığı görülmektedir. Büyükalın Filiz ve Baysal (2019) sosyal bilgiler kazanımları üzerine yaptıkları araştırmada, üst düzey bilişsel basamaklara ilişkin kazanımların çok az olmasının, öğrencilerin kendi fikir ve düşüncelerini kullanarak bir konuda görüşlerini ifade edebilmelerinde, bir problemle ilgili yöntem ve çözüm üretebilmelerinde sorunlara neden olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber yıllar geçmiş olmasına rağmen müfredatlarda davranışsal ve duyuşsal alana ilişkin yeterince kazanımın olmayışının, etkili vatandaş yetiştirme konusunda sıkıntılar doğuracağı muhakkaktır. Bilmek, kendi başına bir amaç mıdır? Yoksa bilgi, davranışa geçmek ve çeşitli duyguları doğurabilmek için midir? Etkili vatandaş sadece bilen vatandaş mıdır? Bilgi, duygu ve davranış arasındaki bütünlük sadece bilişsel alana dayalı kazanımların olduğu müfredat ile mümkün müdür?

Bu sonuçlar ışığında somut olarak şunlar önerilebilir:

- Sosyal bilgiler öğretim programı hazırlanırken program geliştirme süreçlerine riayet edilmelidir. Örneğin ihtiyaç analizlerine yer verilmelidir.
- Öğretim programlarının geniş bir katılımı yapılmaması, nitelik açısından önemlidir. Sempozyum ve kongrelerde karşılaştığımız pek çok akademisyen yeni programdan yayınlanınca haberdar olduğunu söylemektedir. Oysa burada geniş bir katılım ile beraber sosyal bilgileri oluşturan sosyal bilim dallarında çalışan bilim insanları ve öğretmenlerin de sürece dahil edilmesi gerekir.

- Öğretim programlarının hazırlanması tamamen bilimsel bir anlayışla gerçekleştirilmelidir. Burada bilimsel bir anlayıştan kasıt, yapılan bilimsel araştırmaları incelemek, ilgili yayınlara atıfta bulunmak ve kaynakça kullanmaktır. Tarandı, yapıldı, araştırıldı ifadelerinden sonra ilgili kaynaklara yer verilmelidir.
- Mezun olup göreve başlayan her öğretmen adayının aynı niteliğe sahip olmayacağı bir gerçektir. Bu gerçeği düşünerek öğretim programları olabildiğince detaylı hazırlanmalı ve öğretmenlere rehberlik edecek seviyede olmalıdır. Burada amaç, öğretmenin yaratıcılığını öldürüp sadece programa bağlı kalması değildir. Öğretmenin ufkunu açacak, yeni gelişmelere yol açacak alana özel etkinliklerin ve yaklaşımların paylaşılmasıdır.
- Önceki programda olduğu gibi 2017 programında da sosyal bilgiler öğretim programında değer ve beceri eğitiminin nasıl yapılacağı konusu anlaşılammaktadır. Öğretim programlarında değer ve beceri eğitime nasıl yer verileceği konusunda detaylar yer almalı ve kazanım-beceri ve kazanım-değer arasında somut bağlantılar kurulmalıdır
- Yıllar geçse de öğretim programlarında bilişsel alana hitap eden kazanımların çokluğundan vazgeçilmemiştir. Oysa iyi insan ve etkili vatandaş yetiştirmek, sadece bilgi aktarmak ile mümkün olmasa gerek. Buradan hareketle müfredatlara davranışsal ve duyuşsal alana ait kazanımlar da eklenmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22). 46-73.
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2). 406-420.
- Büyükalın Filiz, S. & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1). 234-253. DOI: 10.17679/inuefd.435796
- Choi, M. (2016) A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age, *Theory & Research in Social Education*, 44(4). 565-607. DOI: 10.1080/00933104.2016.1210549
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(62). 69-94.
- Çelikkaya, T. & Karakuş, U. & Öztürk Demirbaş. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 57-76.
- Çepni, O. & Oğuz, S. Kılcan, B. (2014). İlköğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3) 251-266.

- Çepni, O. & Kılcan, B. & Palaz, T. (2019). Sosyal bilgiler taslak programının (2017) akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50: 522-547. DOI: 10.21764/maeuefd.520691
- Çoban, O. & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(1). 479-505.
- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1). 17-49.
- Emejulu, A. & McGregor, C. (2019) Towards a radical digital citizenship in digital education, *Critical Studies in Education*, 60(1). 131-147. DOI:10.1080/17508487.2016.1234494.
- Güneş, M. & DüNDAR, S. (2019). 2005 sosyal bilgiler öğretim programının ile 2017 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan Atatürkçülükle ilgili konu ve kazanımların karşılaştırılması. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XIX (38). 361-389.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman, neden. (Ed. S. İnan). *Sosyal bilgiler eğitimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. & Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2). 776-791.
- Kaymakçı, S. (2015). Understanding changes about 1998 and 2005 Turkish social studies curricula in the light of teachers' perceptions. *Education and Science*, 40(181). 293-309.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 04.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir menemen örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7). 355-362.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22. 1-9.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırılması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27). 461-487.
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 2018, 17(2): s.697-716. Doi:10.17051/ilkonline.2018.419041

- TDK. (2019). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=ETK%C4%B0N> adresinden 15.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Tonga, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *TİDSAD-Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 187-201.
- Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19. 295-328. Doi: 10.22464/diyalektolog.257
- Yapıcı, M. & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2). 204-212
- Yıldırım, Y, & Çalışkan, H. (2018). 2005 ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki Değerlere ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1(1). 7-23.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**ANASANAT ATÖLYE RESİM EĞİTİMİNDE, PORTREDE ANLAM KATMANI<sup>1</sup>****Serdal YERLİ<sup>2</sup>****ÖZET**

Sanat eğitimi veren kurumlarda, sanatın gerçek amacı olan görünenin ötesinde anlam arayışlarını kavratmak büyük önem taşımaktadır. Anasanat atölye resim derslerinde bu amaca yönelik portre konusu oldukça kritik bir konumdur. Çünkü portre benzetme kaygısının en fazla yaşanacağı alandır. Portre insan yüzünün ve ifadesinin yansıtılmasıdır. Portre çiziminde asıl amaç kişinin fiziksel benzerliğini yansıtmaktan daha çok modelin kişiliğini, ruhsal yapısını özgün sanatsal bir dille ortaya çıkarmaktır. Portre çalışmalarında benzerliğin yakalanmaya çalışılması doğaldır. Fakat modelin benzerliği fiziksel benzerlikte yani modelin yüz hatlarının doğru aktarılmasında saklı değildir. Ruhun dışarıya vurarak kendisini göstermesi ihtiyacıdır. Dolayısı ile portre konusu ana sanatatölye derslerinde, resimde görüneni yansıtmamanın ötesinde anlam arayışlarına geçme ve özgün tarzını koruyabilme kazanımı için kullanılmalıdır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada tarihi süreçte portre çalışmalarıyla ilgili literatür çalışması yapılmıştır. Portrede görüneni yansıtmamanın ötesinde arayışların öne çıktığı çağdaş sanatçı örnekleri değerlendirilmiştir. Üniversitelerin ana sanatatölye resim derslerinin müfredatında portre konusu incelenmiştir. Çalışmanın ana sanatatölye resim dersi alan öğrencilerin öncelikle portre çalışmalarında olmak üzere işlerinde görüneni yansıtmamanın ötesinde anlam arayışlarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Anasanat atölye derslerinde portre konusu daha geniş kapsamda ele alınmalıdır.

**Anahtar sözcükler:** Portre, Sanat Eğitimi, Anasanat Atölye, Güzel Sanatlar.

**MEANING LAYER IN PORTRAIT IN MAJOR STUDIO EDUCATION****Abstract**

It is of great importance in institutions providing art education to research for meaning beyond the real goal of art. The subject of portrait has its purpose in main art Workshop painting lessons is in a very critical direction. Because portrait analogy is the area where the anxiety is most experienced. Portrait is the reflection of human face and expression. It is to reveal the personality of the more models in a language by originalizing the spiritual structure. It is natural to try to find similarity in portrait studies. However, the similarity of the model is not hidden in the physical similarity, that is, the correct transmission of the facial features of the model. The soul must be shown by hitting the outside. Therefore, the subject of portrait is beyond the main art workshop classes, reflecting what is seen in the painting. The portrait was evaluated about the contemporary artist from whom one of the quests went beyond reflecting what was visible. The subject of portrait is studied in the curriculum of the main art workshop painting courses of the universities. The main art workshop painting course of the study is a planned working environment where the area is located.

**Keywords:** Portrait, Art Education, FineArts, MajorStudio

<sup>1</sup> 4th International Conference On Sport, Education, And Society 6-8 December 2019 Denizli/ Turkey de sunulan bildiriden üretilmiştir

<sup>2</sup> Öğrt. Gör. Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Eğitimi ABD., e-posta: serdal.yerli@gmail.com

## GİRİŞ

Üniversitelerin sanat eğitimcisi yetiştiren bölümlerinde verilen Ana sanatatölye dersleri, temel resim kuram ve kavramlarını ayırt edebilme, Bir resmi dönem, teknik ve içerik bakımından analiz edebilecek görsel ve kültürel bilgi ve beceri edinebilme, farklı teknik ve malzemeleri deneyip, sanat eserleriyle örnekleyerek kendi eğilimlerine uygun görsel bir dil oluşturabilmesi (pau.edu.tr,2019) açısından önemlidir. Gelecekte sanat eğitimcisi olacak öğrencilerin sanatsal üretim aşamalarını ardında resmin teşhir ve sergileme sorunlarını birebir deneyimlemeleri gelecekte sanat ve sanat eğitimciliği yaşantıları açısından önemli bir adım olacaktır. Toplumun sağlıklı sanat ve kültür oluşumu ve yaşantısı açısından sanat eğitimcisi olacak öğrencilerin kendi hayatlarında yaşadıkları deneyimlerin aktarımı büyük katkılar sağlayacaktır.

Sanat eğitimcisi olacak öğrencilerin ilk temas edecekleri bireyler ilköğretim düzeyindeki öğrenciler olacaktır. Bu bireylere aktarılacak doğru ve nitelikli sanat eğitimi toplumsal yaşantının temellerinin sağlam atılması anlamına gelecektir. Sanata duyarlı, kültürü, estetiği tanıyan, bağımsız düşünebilen, yargı yeteneğini kullanabilen bireylerden oluşan bir toplum uygar ve çağdaş olacaktır.

Bu anlamda Görsel Sanatlar dersinin çocuğa aşılama istediği sanat duyarlılığını verebilmesi için, sanatın her alanına müfredatta yer verilmesi gerekmektedir. Çocuğun bu konuya ilişkin bilgisinin artırılması hayatının her alanında onu başarıya ulaştıracak olan yetkinliği ve farkındalığı sağlayacaktır. Portre ve oto portre resim sanatının çocuğa vereceği ders, insanı ve en önemlisi de kendini tanıması olacaktır. Kendini bilen ve anlayan insan, diğer insanları daha kolay ve iyi anlayabilecektir.

Portre ve oto portre resim sanatına, Görsel Sanatlar dersinde yeterince yer verilmediği düşünülmektedir. Sadece genel bakımdan insan figürü çizimi verilen derste, portre ve oto portre konusunun ayrıntılı açıklanmaması ve tek bir konu halinde verilmemesi büyük eksikliklerdir. Oysaki portre konusunun çocuğa etkili ve verimli bir biçimde verilmesi onun birçok alanda duyarlılığını artıracak ve ona yepyeni bir bakış açısı kazandıracaktır. Portre, belli bir kişinin heykel malzemesi, boya, grafik ya da desen ile yapılan resmi olup o kimsenin karakterini ve ifadesini tamamen veren resimlere denir. Portre yalnız baş, göğüs, dize kadar, olduğu gibi ayrıca boy ve aile portreleri olarak çeşitli ölçülerde işlenmiştir (Turani, 1980, s.106).

Portre İnsanların görünüşlerini ve kişiliklerini tanıtan yazı türüdür (Özgün, 1993, s.484). Portre çalışmaları, modele bakış açılarına ve yapılaş amaçlarına göre sınıflandırılmaktadır. Portre çalışmalarında üç temel bakış açısı öne çıkmaktadır. Bunlar önden bakış, dörtte üçlük bakış, profilden bakıştır. Portre çalışmalarında bu bakış açılarıyla değişik birbirinden farklı anlamlar ortaya konabilmektedir. Önden bakış portrede model ile sanatçı göz göze ve içsel bir bakış sergilerken profilden bakışta modele üçüncü şahıs olarak dışarıdan bir gözlemci olarak bakılmaktadır. Bakış açısındaki diğer bir çeşitlilikte göz mesafesindeki farklılıktır. Bunlar, model ile sanatçının aynı göz seviyesinde durdukları bakış açısı, modelin üstte durduğu bakış açısı ve altta durduğu bakış açılarıdır. Bu bakış açıları da farklı ifade biçimleri yaratmada kullanılmıştır. Yapılış amaçlarına göre ise portreler, temsili portre, tarihi portre, psikolojik portre, kostümlü portre, oto portre, grup portreleri olarak sınıflandırılabilir.

Temsili portre genelde tam boy olarak ele alınır. Kıyafet, bulunduğu mekan ve etrafındaki objeler önemlidir. Bunlar ile modelin statüsü, mesleği gibi toplumsal yönlerinin aktarılması hedeflenir. Tarihi portrelerde temsili portrelerin özelliklerini barındırmakla birlikte ek olarak modelin tarihe mal olmuş yönü aktarılır. Psikolojik portrede yüz mimikler vücut dili gibi modelin iç dünyasını, psikolojik durumunu ele veren ayrıntılar öne çıkar.

Portre de anlam katmanı konusunu daha iyi kavramak için portre çalışmaları yapmış ressamların çalışmalarından yararlanmak yerinde olacaktır. Bu örneklerin Matisse, Vangogh, Cazenne, Modigliani gibi özgün, modern anlayışa sahip sanatçılar olması yerinde olacaktır.



**Resim.1. Şapkalı kadın. t.u.y.b. 1905. HenriMatisse (hanrimatisorg).**

Portrelerinde, genel resim anlayışına paralel olarak yoğun ve etkileyici renk göze çarpmaktadır. Matisse'in resimlerinin bu denli göze hoş görünmesinin ve insanı etkilemesinin nedeni, renk seçimindeki ustalığıdır. Matisse, izleyenin üstünde etki yapan renk psikolojisi

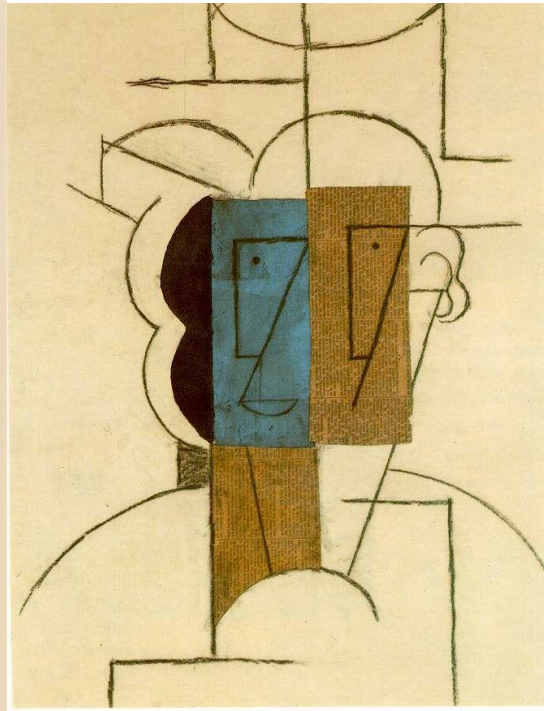


olgusunu kavramış bir sanatçıdır (İncirkuş, 2014,s20).Portrelerinde, birkaç fırça darbesiyle modelin genel karakteristik yapısını ortaya çıkarmakla yetinmektedir. Portrelerinde modelin sadece yapısal formlarıyla değil, rengin olanaklarıyla da ilgilenmiştir. Matisse, ışık-gölge karşıtlığını kullanarak yarattığı görselliği resmin parlaklığını yitirmeden verebilmektedir (Lynton, 2009, 20).

Matisse, rengin ve biçimin doğadaki nesnelerin ötesinde başlı başına bir mesajı olduğuna inanmaktadır. Resim içi ilişkilere dış gerçekliğin betimlenmesine oranla daha çok değer veren Matisse, modern sanatın öncülerinden biri sayılmaktadır (Krausse, 2005, s.85).



Resim.2. Pablo Picasso, Genç Çocuk Başı,  
1945. Taş Baskı (Berger.2018).



Resim.3. Paplo Picasso, Bull'un Başı,  
1943 (Berger. 2018).

Picasso, yaşadığı hüznü ve yorgunluğu yaptığı portrelerdeki bozulmalarla ve çarpıtmalarla yansıtır. Ona göre bu bir başkaldırıdır. Olanı olması gerektiği gibi çizmeyecek, kendine bile karşı gelecektir. Sanatçıya göre soyut sanat yoktur ve her zaman somut bir şey ile başlamak gerekmektedir. Gerçeğin görüntüsü ancak ondan sonra kaldırılabilir. Sanatçıyı kışkırtan, düşüncelerini ayağa kaldıran, coşkularını harekete geçiren, resmedilen objenin içindeki bu ifadedir. Düşünceler ve coşkular artık yapıtın tutsağı olacaktır ve bu düşünceler ne yapılırsa yapılsın tablodan dışarı çıkamayacaktır, varlıkları görünmemesine rağmen tablonun içinde yer almaktadırlar (Moran, 1966, s.121-122).

Kübizmin en önemli temsilcisi olmasına karşın picasso, kübizmin hiç bir zaman görünen dünyayı betimlemeye yarayan tüm öteki yöntemlerin yerini alacağını ileri sürmemiştir. Tam tersine her zaman için yeniliklere açık olmuştur (Gomrich. 2002).



Resim.4. Kate Kollwitz. Kağıt üzerine füzen Portre. (Berger. 2018 s.111).

"İnsanların böylesine çaresiz ve yardıma muhtaç olduğu bir zamanda etkin olmak istiyorum."

Küpe minicik olsada onunla bir umudun beyanı, öte yandan kadının yüzünden yansıyan soylu aydınlık, küpeyi tamamen gölgede bırakıyor. Bu arada kadının yüzü kendisini çevreleyen karanlıktan gelen siyah çizgilerle çizilmiş kadın belkide bu yüzden küpe takmak istemiştir.

Küçük, gösterişsiz ama direngen bir umut sunuyor. Dayanma gücünü temsil ediyor. Edilgen değil, etkin bir dayanma gücü.

Beden deyince yer kaplayan varlık olarak düşünülen tanrının özünü kesin ve belirleyici bir şekilde ifade eden bir kiplik anlıyorum (Berger, 2018 s.111).



Resim 5. Sabri Berkel (1907-1993) “Otopotre”, 1931, tüyb., Sabancı Müzesi, İstanbul(*Bunulday*, 2005).

Portre konusunda örnek verebileceğimiz önemli bir Türk ressamda Sabri Berkel'dir. 1950 sonrası ve öncesi olarak iki dönemi olan Berkelin ilk dönem eserleri arasında olan otoportesinde bakışlar insanın içine işlemektedir, kirlili beyaz fon üzerinde sanatçı yalın ve süssüz bir şekilde kendi yüzünü ortaya koymaktadır. Sabri Berkel, resim eğitimini Avrupa'da modern sanat akımlarının merkezinde almış ve bu eğitimi kendi değerleriyle birleştirmiştir. Sanatında, Batı'ya dönük yenilik arayışları içinde Türk resmine yeni boyutlar, zengin biçimler ve düşsel lirik soyutlamalar getirmiştir. Sanatının her döneminde düşünce çözümlemesine odaklanmıştır. Fotoğraf ve sinemanın icadıyla sanatçı, sanatını ifade etmede farklı arayışlara yönelerek Picasso'nun kurucusu olduğu Kübizm ekolünü, Türk sanatında temsil etmiştir (Erten, Eyigün ve Yıldırım, 2010, s.62). Resimlerinde resmi oluşturan öğeler ile öğelerin içinde yer aldıkları mekanı birbirinden ayıran gerilimli taraf en iyi oto portrelerinde görülmektedir (*Bunulday*, 2005).

Portre çalışmalarının hem sanatçının kendi iç dünyasını yansıtmada hem de modelinin iç dünyasına inmede önemli olanaklar sağladığı görülmektedir. Portre resim çalışmalarında

üzüntü, gerilim, umut, gösteriş, şehvet, kuşku acı, intikam gibi sayılabilecek hemen her duyguyu sanatçılar tarafından izleyicilere başarılı bir şekilde aktarıla gelmiştir. Bazen dürerin 1500 yılında çizdiği oto portresinde olduğu gibi sanatçı kendi resminden büyülenmiştir (Janson, 1991, s.535). Portresini en ince ayrıntısına kadar detaylandırmasına rağmen kendini olduğu gibi yansıtmamış idealleştirmiştir. Aynı zamanda “Ben, Nürnbergli Albrecht Dürer, kendimi bu şekilde kalıcı boyalarla 29. yaşında iken tasvir ettim” diyerek resme bir belge niteliği vermektedir (Krausse, 2005, s.30).

## SONUÇ

Sonuç olarak ana sanat atölye dersleri kapsamında portre konusunun farklı kazanımlar için kullanılmaya elverişli olduğu görülmektedir. Dolayısı ile resimde anlam katmanı açısından portre konusu önemli bir noktada bulunmaktadır. Ana sanat atölye derslerinin birçok konusunda resimde anlam katmanı işlenebilmesine karşın portre konusu görünen fiziksel yapıyı benzetme kaygısının en fazla yaşandığı alan olması sebebiyle bu kazanım için daha zorlayıcı olacaktır. Yani portre konusu öğrencinin resimde plastik değerler, özgür yaklaşımlar ile anlam katmanını ortaya çıkarma çabalarını olgunlaştıracaktır. İleride sanat eğitimi verecek olan bu öğrencilerin kendi öğrencilerine sanat üretiminin belki de en önemli katmanı olan anlam katmanını (aura) keşfetmelerini bu kanalı kullanarak verebileceklerdir. Bu sebeple ana sanat atölye derslerinde portre konusuna daha fazla yer verilmelidir. Portre konusu işlenirken de bu bakış açısı dikkate alınmalıdır. Sanatın gerçek anlamını kavramak ve sanatsal duyarlılığa sahip nesiller yetiştirmek için portre konusunu göz ardı etmemek gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Berger, J.(2018). *Portreler*. Çev. Beril Eyüpoğlu. Metis Yayınları İstanbul.
- Bunulday, S. (2005). Bir Sanatçı Ve Zanaatçı Olarak Sabri Fettah Berkel. *Antik Dekor Dergisi*, 90, 132, İstanbul.
- Erten, O.,Eyigün, S. Yıldırım, Ö. (2010). *Suretten Surete Osman Hamdi Bey'den Günümüze Portre Örnekleri Sergi Kataloğu*. İstanbul.
- Gökçe, M.K.-Nazım, M. (2013) *Desen Sanatı-2Gomrich*. E.H. (2002) *Sanatın Öyküsü*. Remzi Kitabevi.
- <https://Ebs.Pau.Edu.Tr/Bilgigirisi/Subebilgigirisi.Aspx>
- <https://www.henrimatisse.org/woman-with-a-hat.jsp>
- İncirkuş, B.(2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Verilen Görsel Sanatlar Dersindeki Portre Ve Otoportre Çalışmalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul – 2014
- Lynton, N. (2009). *Modern Sanatın Öyküsü*. Çev. Cevat Çapan Ve Sadi Öziş, İstanbul: Remzi.
- Krausse, A.-C. (2005). *Resim Sanatının Öyküsü*. Çev. Dilek Zaptıoğlu, İstanbul: Literatür.
- Özgün, C. (1993). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Yuva.
- Turani, A. (1980). *Sanat Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Toplum Yayınları.

## A DESCRIPTIVE STUDY UPON THE CULTURE SPECIFIC ITEMS WITHIN THE PERSPECTIVE OF NEWMARK'S TRANSLATION PROCEDURES<sup>1</sup>

Adem AKALIN<sup>2</sup>

### Abstract

It is a general fact that translation plays a fundamental role in the interaction and communication of different nations, languages and cultures. Many words and phrases have been translated because of the fact that humankind needed to communicate among themselves within the variety of languages and cultures on earth throughout the history. As literature stands for one of the components constituting the language and culture, it spreads over the world and may get into connection with a lot of foreign languages. For this reason, a translation of an art of work bears high importance in terms of its being understood by the target reader completely and its transference to the target language without any loss from its essence. In this study, two translations of '72. Koğuş' by Orhan Kemal will be studied in terms of the transferring the culture specific items into English as the target language. The main purpose of the study is to examine the translation methods and strategies that were utilized during the process of translating the culture specific items in the novella, '72. Koğuş' by Orhan Kemal, within the framework of Newmark's translation procedures. As a result of this study, approximately 500 culture specific items that were used by the author of source text were detected via Newmark's Taxonomy of Culture Specific Items and examined in their translations into English in terms of the translation procedures and strategies that were used by the translators. 33 culture specific items were selected randomly to be examined in the study.

**Key Words:** Culture Specific Items, Translation Procedures, Peter Newmark, Orhan Kemal, 72. Koğuş.

### INTRODUCTION

There have been many different civilizations and cultures on earth since the beginning of humankind. In order to get into an interaction in terms of being informed about other cultures and nations, something in common was needed by these civilizations. The interaction among these civilizations has been supplied by the help of translation. As a means of communication, translation has the role of being a bridge between different nations, cultures and civilizations, by this way humankind has been in touch with his environment permanently.

Even though translation has an old history and has been utilized by humankind through centuries, no significance has been given to it as a field and its independence as a discipline was declared under the name of 'translation studies' in the late of 20<sup>th</sup> century by James Holmes, a Dutch-based American scholar. Thanks to his paper named as 'The name and the Nature of Translation', translation gained its unique and independent form and accepted as a phenomenon separated from other disciplines, but bound to other scientific fields in some way. (Holmes, 1972) It was an initial step to declare the translation as independent discipline apart from the others. However, translation is bound up to them in some way. Since it deals with a great diversity of languages, cultures, traditions, societies and shortly everything that constitutes

---

<sup>1</sup>Prepared as a part of my PhD dissertation at the department of Translation and Interpreting at Gazi University, Ankara / Turkey

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Çeviribilim / Mütercim-Tercümanlık Bölümü, e-posta: ademakalin86@gmail.com

language and its components, an interaction with the disciplines that are related with language is inevitable for translation. For that reason, translation became an inter-disciplinary field that has relationship with the other sciences. After gaining the independence, the field of ‘translation studies’ has made progress considerably since 1970s. The act of translating started to be handled with culture since it was realized that culture is an inseparable part of the process of translating.

The definition of translation has been made by many scholars and theorists, simply it is the act of transferring written or oral items from a language or set of symbols into another one or another set of symbols. (Brockhaus, 1957) Venuti (1997) defines translation as the replacement of chain of source language’s signifiers with the ones in target language. Additionally, Derrida (1976) presents language as an endless chain in which the signifiers are bound together and states that translation is differential and differed entity that never submits the genuine form because of the meaning is derived from the relations, similarities and differences of the signifiers. Newmark (1988) states that the process of translation is an act of transferring the sense in a text into other languages within the way of source language author’s intention. Besides these definitions, there have been some explanations about the relationship between translation and culture. Translation is such a differential phenomenon that it has been influenced by the customs, traditions and changes in languages. As Lewis (2006) states that the variety of cultures is so huge and splendid. According to O’Neil, (2006) it is hard to submit the great number of various cultures that are scattered over the world.

The reflection of this multi-cultural existence can be seen in literature in which specific and social affairs, customs, traditions, religious thoughts and so on are declared by the authors of cultures. Language and culture are bound together in such a way that divides a nation from another in terms of its life style, unity of spirit in owning the same senses, feelings and thoughts. Each society has a national identity since it owns distinctive and unique structure within itself which makes it different among the others. Culture has a certain role of mirroring the social characteristics and features of a nation and these culture-based materials are firstly created in the original culture by the authors to the literal world and transformed into another language or form by the help of a set of symbols, language. For this reason, there exists a concrete connection between culture and literature since a great number of cultural items can be weaved into the literal world by the authors during the process of creating of art works.

In this study, a well-known novella, 72. Koğuş by Orhan Kemal and its two different translations made into English will be analysed descriptively in terms of the translation strategies that the translators utilized during the process of translating culture specific items. This novella tells the story of prisoners living in harsh conditions in jail within poverty, misery, hunger and corruption of human soul but the victory of human dignity against this corruption. Since the novella also narrates the life in prison, its culture and a unique jargon in jail that the prisoners develop, the reader of target language may not be informed about these culture specific items, it makes the translation of this masterpiece into another language much more difficult; by the way, it is high significance to examine the translations strategies in their transference into target culture and its reader.

The reason to choose this novella is its being an art of work which includes culture specific items mostly and the fact that Orhan Kemal is a well-known author over the world whose works have been translated into a lot of languages and plays have been performed in many countries. The novella was turned into a play and screenplay afterwards and has been translated into a lot of languages as well. The novella was translated into English by Nevzat Erkmén with the name of 'Ward 72' in 1993 and by Cengiz Lugal as 'The Prisoners' in 2003. In this study, it is aimed to examine the culture specific items in source text '72. Koğuş' descriptively and to detect which strategies were applied by the translators in their translations 'Ward 72' and 'The Prisoners'.

### **As a novella 72. Koğuş and Prison Culture**

One of the art works of Orhan Kemal who is a well-known and fundamental master in Turkish literature, 72. Koğuş narrates the worst situation in which human soul is defeated. Orhan Kemal who kept his belief and goodwill for the humankind almost in all his works makes his reader hear the voice of rebellion against all the cruelty, misery and poverty even while narrating the lives of degraded men in the shade of a prison. In the novella, Orhan Kemal narrates the hope for human dignity that cannot be defeated by misery, poverty and corruption of human soul in a prison where uneducated people are jailed. Since the prisoners are illiterate and uneducated and belong to the lower class of society, utterances of prisoners in the novella mainly consist of proverbs, idioms and phrases related with local culture. According to Friedrich Maurer and Hans Naumann (cited from Röchrich and Mieder, 1977), uneducated and illiterate people make use of proverbs and idioms mostly in order to get rid of labour of thinking, on the other hand educated people have ability to utter whatever they think with their words per se.

In his novella, Orhan Kemal makes his characters speak in local dialect and they, especially prisoners, reflect their social class. Because of the fact that their education level is low and they are isolated away from society, they make use of slang and sometimes utilize from idioms and proverbs in order to enrich the narration. (Uslu, 2013) The social environment where the prisoners live is limited in terms of space, they develop their own language and culture. Therefore, it makes translation of these culture specific items difficult for translators to detect and transfer into another culture to be readable and understandable for target reader. Moreover, some formations and settlements that target culture does not have are mentioned and figured in the novella. These settlements can be defined as legal and illegal administrations. While legal affairs and items related with them may not be considered as strange by the target reader, illegal ones may not exist in target language and culture and by this way target reader may not be informed about these terms within illegal administration such as agha, baseman, entrance tax that is taken from newcomers to the ward by agha and illegal facilities such as gambling with dice and pacing the floor. Since the living conditions and styles are different in and out the prison, the difference between them would be reflected when associated in terms of culture. (Ayah, 2012)

In this study, the 29th edition of 72. Koğuş was handled as the source text whose translations into English were made by Nevzat Erkmén in 1993 under the name of 'Ward 72' with the support of Ministry Culture and by Cengiz Lugal in 2003 under the name of 'The

Prisoners'. The first version of the novella was presented to the reader with eleven stories in 1953, however it was printed as a unique art work apart from other stories. Afterwards, it was performed as a play on various stages of different countries throughout the world and translated into a lot of languages. In 1987, the novella was also transferred into the screen by Erdoğan Tokatlı and again by Murat Saraçoğlu in March 2011. In order to identify the methods and strategies used while making translation into English, two target texts, Ward 72 as Target Text 1 (TT1) and The Prisoners as Target Text 2 (TT2) were handled.

### **Method**

Each nation owns a unique culture which involves traditions, customs, clothes, folklore and belief differing itself from the others. Since the words and phrases are inseparable units of language, it is hard to transfer them into another language or culture. These phrases may be related with the culture of a language and have a specific effect for the source language users. For that reason, transference of these culture specific items into another language may be troublesome or may not create the same effect in target language. (Yıldırım, 2015)

The term of 'Culture specific item' has been used by many scholars in order to identify the words and phrases that are related with the culture since there exist a great number of different cultures. As Lewis (2006) states "cultural diversity is vast and formidable". By this way, it causes difficulties in confirming the number of cultures since items related with society are not different in order to promote them as separate groups (O' Neil, 2006). For that reason, there is not certain knowledge in dividing the cultures over the world.

There may be similar items in many cultures for the fact that different cultures contact to each other, however these cultural items may be utilized by the societies in different ways (Zare-Behtash and Firoozkoobi, 2010). The cultural items may be understood in his own perspective by target culture reader rather than the view of source culture and the original text's author and this situation will cause a pitfall in translation of cultural items. However, it may be easy to find similar equivalent when the languages and cultures are close to each other (Larson, 1998).

Because of the various diversity of cultures, many theorists and scholars have studied upon the categorization of culture specific items. Studies upon translation was launched to shape in three distinct subtopics of this empirical science as descriptive, theoretical and applied after 1980s with the presentation of Holmes' basic map of 'Translation Studies' (Toury, 1995). Nida (2001), on the other hand, supports the idea that target culture reader and audience should have the flavour and pleasure of the equivalence in his own language after the source culture is translated by the translator.

Many definitions have been made in order to detect the words and phrases that are special and unique for the culture and rename these items in the terminology of that newly-developed discipline. Nord (1997) assigns the term as 'cultereme', Baker (1992) coins the term as 'culture specific concepts', Gambier (2007) develops these items as 'culture-specific references' and Robinson (1997) settles the terms of 'relia' and 'culture-bound phenomena'. In his book, 'A Textbook of Translation', Newmark (2004) refers to these materials as 'cultural words'. Lastly,



Davies (2003) uses the term 'culture-specific items' in his dissertation and it is approved and has been used mostly by many scholars studying in the field of translation. In addition to these concepts, some functional theorists have claimed that translated text and target culture items bear higher significance than the source text and its culture (Tekalp, 2016).

In this study, the taxonomy that is discussed by Newmark (2004) will be used in order to detect culture-specific items in source and target texts. Newmark distinguishes culture-specific items in 5 categories:

- 1) Ecology
- 2) Material Culture (artefacts)
  - a) Food
  - b) Clothes
  - c) Housing
  - d) Transportation
- 3) Social Culture
  - a) Work
  - b) Leisure
- 4) Organisations, Customs, Activities, Procedures and Concepts
  - a) Political and Administrative
  - b) Religious
  - c) Artistic
- 5) Gestures and Habits

In order to minimize the problems and difficulties faced during the process of translation, Newmark (2004) proposes some procedures that translators can utilize to transfer CSIs into the target language. From a long list that constitutes of 16 translation procedures, 9 translation strategies were selected to determine the decisions that are applied by the translators. These translation strategies are listed as follows:

**1) Literal Translation:** The cultural items are translated by this strategy when they are clear and lucid. That is mostly used and one of the fundamental ways of translation applied in semantic and communicative texts.

**2) Transference:** Another basic method of translation is transference by which culture specific items in SL are transferred into target language as they are. When CSIs that do not exist in target language or culture such as geographical and historical places, names and nicknames of people, names of institution, journals and newspapers, etc., are detected in source text, they can be moved into target text. This translation strategy can be named as 'loan words' by which the translator preserves source culture in target languages.

**3) Adaptation:** Newmark defines this strategy as the replacement of CSIs in source culture with similar ones in target culture. However, the usage of this translation strategy may disappear CSIs' uniqueness.

**4) Neutralization (Descriptive / Functional Equivalent):** This way of translation are applied to cultural items by making them culture-free words in target language. When the culture-specific items cannot be transferred into the target language, they are neutralised and universalised in order to be understood by target reader.

**5) Cultural Equivalent:** when the culture specific items are not involved by target culture, it is replaced presumably by a target cultural word.

**6) Explanation:** It is a way of adding extra word for the culture specific items since it is understood by the target reader.

**7) Deletion:** Culture specific items can be removed by the translators from the target text occasionally. However, it is not recommended if there is no need for omission.

**8) Paraphrase:** This type of translation strategy is applied to culture specific items by expanding or rewriting the target text in order to be comprehended by target reader.

**9) Naturalization:** This strategy resembles to 'transference'. However, by this strategy, culture specific items are adapted to target language morphology.

#### Analysis of Culture Specific Items

In this study, some samples that selected randomly from the novella, 72. Koşuş, will be analysed with its two translations, 'Ward 72' and 'The Prisoners' in terms of Newmark's translation procedures that are given above in order to determine which strategies are benefitted by the translators in transferring the culture-specific items across the languages and cultures. In this part of the study, the CSIs will be analysed within the framework of Newmark's categorisation of cultural words.

#### 1) Ecology

According to Newmark, this category includes culture specific items related with seasons, faunas, plains, hills, mountains and all the geographical features that are owned by a society. Many nations and countries possess 'local' words that gives information about their geographical features that are original and valued by themselves. For this reason, these terms that give specific information for source language users should be handled as culture specific items in the process of translation.

#### Sample 1.1:

72. Koşuş	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>
	"Dışarıda kuvvetli şubat fırtınası aysız, yıldızsız karanlıkları soğuk soğuk döverken,..." (p.32)
Ward 72	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>

	“...the fierce <b>February gale</b> coldly ripped into the moonless, starless night.”(p.37)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“Outside, <b>a February storm</b> beat against the bleak darkness,” (p.43)			
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Literal Translation

As an ecological culture specific item, “şubat fırtınası” in the source text is handled as a general term and is translated into TL as “February gale” in TT1 and TT2 by utilizing from the methods of literal translation.

**Sample 1.2:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
	“ <b>Sulusepken, ayaz,</b> vıcık vıcık yerler.” (p.66)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“ <b>Sleet, frost,</b> and sticky, dirty mud everywhere...”(p.79)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“They were <b>windswept,</b> wet, and <b>cold.</b> ” (p.87)			
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Neutralization

In this sample, “**sulusepken**” is a type of snowing with rain in some climates. While it is translated via literal translation as “**sleet**” in TT1, however, it is handled in TT2 as “**windswept**” by using the method of neutralization for the purpose of avoiding from an ambiguity for the target reader. As to the term, “**ayaz**” having the meaning of a heavy dry and frosty cold in a cool weather, it is transferred to the target language by utilizing the method of literal translation in TT1. However, it is transferred into the target language by using functional equivalent to make the target reader understand the term easily.

**Sample 1.3:**

72. Koğuş	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
“Kim bilir hangi insafsız <b>karakışta</b> parçalanıp koğuş betonunda yakılan çerçeveler yeniden onarıldı.” (p.71)				
Ward 72	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
“The window frames, torn down in who knows which <b>cruel, severewinter</b> and burnt on the ward concrete, were once again repaired and glazed.”(p.86)				
The Prisoners	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
“Once broken in a desperate bid for warmth, to build a little fire on the concrete during <b>somefreezing-cold winter</b> many years ago,” (p.94)				
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Paraphrase	<b>TT2</b>	Paraphrase

In that sample, the ecological term “**karakış**”, a compound name that refers to the harsh and coldest time of winter, is paraphrased into the target language for easy-understanding of the target reader in both target texts as it is a cultural term and hard to find an appropriate equivalence in the target culture. By this way, we can derive that these two translators benefited from paraphrase to submit the meaning of culture specific item in a way of rewriting and expanding the culture specific item with other words.

## 2) Material Culture

Newmark (1988) claims that words related with houses, cities, towns, households, transportations, foods, drinks and clothes may be involved in original and unique culture of the society. He distinguishes this category in four subtopics

### A. Foods

Culture specific items that are related with foods and drinks will be analysed with their translations in target texts.

#### Sample 2.1.1:

72. Koğuş	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
“Ben olsam <b>kurufasulye</b> pişirtirdim!” (p.9)				
Ward 72	<b>Target Text 1</b>			

	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“If I was him, I’d have <b>beans</b> cooked!” (p.8)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“If it were me, I’d make myself <b>a nice hot meal</b> first!” (p.14)			
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Paraphrase

In some regions in the east, especially in Anatolia, the meal “**kuru fasulye**” is a common food that is made in Turkish cuisine within the mixture of white beans, onions, tomato sauce and sometimes with meat in itself and in world literature, it is mostly called as ‘white beans’. So, it stands for a popular and cultural food in Anatolia within the scope of Turkish cuisine. While this cultural food is translated in TT1 by utilizing from literal translation method in order to submit the culture specific material in the source text, it is transferred into the target language by paraphrasing the item in order to be understood by the target reader.

**Sample 2.1.2:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
	“ <b>Pilav</b> , yanında <b>pilav</b> da olursa...” (p.9)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“ <b>Pilau</b> , if there is <b>pilau</b> with it.” (p.8)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“With <b>a nice pilaf</b> to go with it...” (p.14)			
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Naturalization	<b>TT2</b>	Naturalization

Even if there has been no certain information about the origin of meal, “**pilav**”, it is a traditional food and consumed generally in Anatolia and countries of Middle East. However, it

is known all over the world because of its fame and anyone can see “**pilav**” in every culture. For this reason, it is known and consumed in English culture as well and this term is used in this language since it is a loan word that is taken from Arabic. Both of the translators transfer the item into the target language via naturalization by anglicising and adding some affixes to the word in order to adopt the word into English morphology and reduce the foreignness of the source text for the target readers. By this way, they prefer to domesticate the culture specific item via naturalization method by changing the last letter of the word to anglicise it.

**Sample 2.1.3:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“Devlet baba her hükümlü gibi onlara da günde kara birer <b>tayın</b> veriyordu.”(p.16)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“The government gave them each a daily ration apiece. <b>Aloaf of black bread</b> sometimes ...”(p.17)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“The state-issued standard rations of <b>onedarkloaf</b> each per day was all they had.” (p.24)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Neutralization	<b>TT2</b>	Neutralization

In Turkish military culture, “**tayın**” is a name given to the bread that is prepared for soldiers. It is smaller than common loaf of bread and its cooking style and fermentation is different from baking common bread. In order to be a square bread for soldiers, it is supported with whole-wheat flour or productive flour and it is fermented with grape juice (TDK, 2011). For this reason, it is not similar with loaf bread in terms of its cooking and fermentation. This culture specific bread is translated as “**A loaf of black bread**” in TT1 and “**one dark loaf**” in TT2. Both translators utilizes from descriptive equivalent to find an equivalence in target language. To constitute an image in target readers’ mind, it is described as ‘*black loaf*’ in both translations.

**B. Clothes**

Terms related with clothes may be cultural since the traditions, national features and geographical changes such as climate can be effective in their being distinctive. For this reason,

some culture specific items related with a society's clothes may not be translated easily. In this part, translators' decisions will be analysed in terms of Newmark's translation strategies.

**Sample 2.2.1:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
	“...kirli <b>kasketini</b> çıkardı...”(p.9)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“...took off his dirty <b>cap</b> ,...”(p.8)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“...took off his dirty <b>cap</b> ,...”(p.14)			
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Neutralization	<b>TT2</b>	Neutralization

The word “**kasket**” comes from French into Turkish, and its origin is ‘*casquette*’ meaning small helmet for soldiers. However, this term is used in Turkish for hat covering the head with a shelter towards the face and worn by men, especially by villagers, in Turkey and Middle East (TDK, 2011). Since it is used in certain regions, it can be accepted as a culture specific items. In both translations, the translators used exactly the same method, functional equivalent, and translated as “**cap**” that is perceived as a typical soft hat by the target reader. In this sample, it can be stated that both two translations are made to domesticate this culture specific cloth for easy-understanding of target reader.

**Sample 2.2.2:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
	“Bir gece, soğuk bir gece takasının içinde <b>gocuğuna</b> sıkı sıkıya sarınarak oturmuş sigara içerken...”(p.14)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“One night one cold night, while he was sitting in his <i>taka</i> , tightly wrapped in his <b>sheepskinloak</b> and smoking a cigarette...”(p.15)			

<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“...one evening while he was wrapped up in his <b>raincoat</b> , sitting in his boat and having a cigarette...”(p.21)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Adaptation

In this sample, the item “**gocuk**” is a kind of one-piece coat made from a fur of an animal. While transferring this term into target language, the translator translates this term as “**sheepskin cloak**” and benefits from literal translation by making the reader introduced with that culture specific item of source text in TT1. However, in TT2, it is transferred as “**raincoat**” into target language via adaptation by finding a similar object instead of the culture specific item.

**Sample 2.2.3:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
	“Ama bu sefer yalnız ekmek, yalnız rakı parası değil, allı, morlu, sanlı <b>entarilerini</b> de düşüneceği bir Ayşe, bir Fatma bir Sultan, ya da adı ne olursa olsun, güzel bir sevgilinin çaresine bakacaktı”(p.18)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“However, this time he would settle down with a young love named Ayşe, Fatma, Sultan or whatever name she would also have to consider along with the bread and the rakı money.”(p.20)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“But this time he wanted more than just his daily bread and a drink. He wanted a woman. Someone whose red, purple or yellow <b>dresses</b> he would have to provide.”(p.26)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Deletion	<b>TT2</b>	Neutralization

Not known about its origin, “**entari**” comes from Arabic with its pronunciation as “**anteri**”. This term is used for long one-piece garment that is generally worn at nights inside the home by both men and women in past. This type of cloth is still being worn by Arabic men in



Middle East. (Kubbealtı, 2018) This term is deleted and not taken out in TT1 with the aim of keeping target reader away from unknown materials by its translator while it is adapted as “dress”, a world-wide known material, into the target culture by the translator of TT2 for easy-understanding of this culture specific garment within the strategy of functional equivalent.

### C. Housing

Newmark (2004) proposes translators to handle some words that are related with a society's specific accommodations as culture specific items. In this part of the study, CSIs about living conditions and accommodations in source text will be analysed with their translations within the framework of Newmark's translation procedures.

#### Sample 2.3.1:

72. Koğuş	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“Parayı alırken söyle başgardiyana, seni <b>efendikoğuşuna</b> versin.” (p.12)			
Ward 72	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“When you get the money from the Head Warden, ask him to put you <b>intheffendiward.</b> ”(p.14)			
The Prisoners	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“When you go to get your money, tell the Governor to transfer you to one of <b>theGentlemen'sDormitories.</b> ”(p.19)			
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Transference	<b>TT2</b>	Literal Translation

In prison culture, ‘**efendi koğuşu**’ bears the meaning of a cell or prison only rich and elite persons in Turkey and Middle East. This culture specific items is translated in TT1 as ‘effendi ward’ by utilizing from transference and as ‘gentlemen's dormitory’ in TT2 within the framework of literal translation.

#### Sample 2.3.2:

72. Koğuş	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“Ona topaç gibi oğlanlar doğurup yemeğini pişirecek, <b>çeşmeden</b> suyunu taşıyacak,” (p.19)			

<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“This wife would bear him sturdy sons, cook his meals, carry his water from the <b>fountain,...</b> ” (p.20)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“Someone to bear him healthy sons, to cook for him, to carry water from <b>thewell,...</b> ” (p.26)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Cultural Equivalent

In Ottoman Empire, water holds a unique and spiritual place. It is referred with God’s mercy and grace, for this reason, it is given utmost importance to spread the water near the people to civilize the humanity and life, itself. Fountains were being made at every corner of the streets and quarters where people lived in Turkish culture and generally named with noble persons (Büyükkol, 2017). This culture specific item is translated in TT1 as ‘fountain’ via literal translation and as ‘well’ within the scope of cultural equivalent by finding a culturally appropriate item since ‘well’ is mostly used and culturally bound material to supply the need of water.

**Sample 2.3.3:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
	“Geceyi İstanbul’da, <b>Sirkeci</b> ya da <b>Tepebaşı</b> ’ndaki bir otelde geçirip ertesi gün sabah sabah atlıyorlar kocaman bir vapura.” (p.88)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“Spending the night at a hotel in İstanbul, at <b>Sirkeci</b> or <b>Tepebaşı</b> , they hop onto a big ship.” (p.105)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“They’d spend the night in a hotel in <b>town</b> . The next day they would get up, and get on a large passenger ship.” (p.114)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Transference	<b>TT2</b>	Neutralization

'Sirkeci' and 'Tepebaşı' are two main quarters of Istanbul. For these proper names belong to place names, they are involved in the categorisation of houses, towns and countries. These culture specific items are translated in TT1 via transference by introducing source culture to target reader while in TT2, they are given with a general term, town, within the framework of neutralization (descriptive equivalent) to be understood by target reader supposing they may not be known in target culture.

#### D. Transportation

Newmark (2004) claims that nations may own various models of transportation and signs, symbols may be variable between cultures. For example, there may exist a lot of word in order to define a vehicle. For this reason, every culture specific item related with traffic and transportation in the source and target texts will be categorised and analysed in this part of the study.

##### Sample 2.4.1:

72. Koğuş	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
	“Bir gece, soğuk bir gece <b>takasının</b> içinde gocuğuna sıkı sıkıya sarınarak oturmuş sigara içerken kahvecinin çırağı küçük Haşan gelmiş, haberi vermişti.”(p.14)			
Ward 72	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“One night one cold night, while he was sitting in his <b>taka</b> , tightly wrapped in his sheepskin cloak and smoking a cigarette, Hasan, the little boy in the coffeehouse, had come and told him.”(p.15-16)			
The Prisoners	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“The errand-boy from his regular café, Hasan, had come over to him one evening while he was wrapped up in his raincoat, sitting in his <b>boat</b> and having a cigarette, and given him the news.”(p.21)			
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Transference	<b>TT2</b>	Neutralization

In this sample, '**taka**' in source text bears the meaning of coasting vessel with a sail which is peculiar to East Blacksea region in Turkey, therefore, it may be evaluated among culture specific items. This CSI is translated in TT1 with the same word via transference. However, it is handled with functional equivalent since it is supposed by the translator that '**taka**' may not clear and visible to understand for target reader.

**Sample 2.4.2:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“Dedüler var bir <b>şilep</b> , çıkacak sefere, gider misun?”(p.39)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“They said, ‘There’s a <b>steamer</b> , ready to put to sea, you want to go?’”(p.46)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“They said ‘There’s <b>acargoboat</b> due to leave, do you want to take it?’”(p.52)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Adaptation	<b>TT2</b>	Literal Translation

In this sample, ‘**şilep**’ can be described as a boat carrying heavy load in the oceans. In TT1, this term is seen as a cultural word and it is transferred into target language via adaptation by finding a similar equivalent. However, it translated in TT2 literally and transferred as ‘cargo boat’.

**Sample 2.4.3:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“Köprü, kirli kurşuni deniz, ıslak <b>mavnalar</b> ...”(p.66)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“The bridge, dirty lead colored sea, wet <b>barges</b> ...”(p.79)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“Over the bridge looking out to the dirty grey sea, and past the damp, dripping <b>greengrocers</b> ’...”(p.87)			

<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translated	<b>TT2</b>	Mistranslated
-------------------------	------------	--------------------	------------	---------------

'Mavna' is a cultural word given to undecked ships that port burden to close coasts and liners, is translated via literal translation in TT1. On the other hand, it is mistranslated by the translator of TT2 by taking the source text into account as 'manav', not 'mavna',

### 3) Social Culture

One of the main problems in translation is to recognize the difference between denotative and connotative meaning of the words that are used in order to define the cultural items related with social materials. Newmark (2004) distinguishes the cultural words about social culture as to their usage at work or leisure times to minimize the complexity caused by connotative words.

#### A. Work

##### Sample 3.1.1:

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
"Ağam değil mi?"(p.11)				
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
"İsn't he myAgha?"(p.12)				
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
"Listen, I'm looking out for theboss."(p.17)				
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Naturalization	<b>TT2</b>	Adaptation

'Agha', having various meanings in Turkish culture, bears here the meaning of a person who dominates one or more parts of the prison illegally and reigns over other prisoners thanks to the power and wealth in Turkish prison culture. This term is transferred into target culture in TT1 via naturalization by making arrangements upon the word in order to adapt it to target language morphology. However, in TT2, this culture specific item is translated within the scope of adaptation by finding a similar equivalent in target language. The second method may have caused the CSI to lose its uniqueness and originality in target text.

**Sample 3.1.2**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“Bulaşıklarını yıkarım, çamaşırını yıkarım, sırtını keselerim <b>hamamda</b> .”(p.12)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“I wash your dishes, I wash your clothes, I rub your back with a glove <b>inthehammam</b> .”(p.14)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“I’ll do your dishes, I’ll do your clothes, and I’ll scrub your back <b>inthebaths</b> .”(p.19)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Naturalization	<b>TT2</b>	Literal Translation

In Turkish culture, ‘**hamam**’ means an architecture where the people take bath. It may be found at home or somewhere else open to public as a business. This cultural word is translated in TT1 as ‘hammam’ via the method naturalization within the scope of target language morphology while it is translated as ‘bath’ by the way of literal translation in TT2.

**Sample 3.1.3:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“ <b>Mektepli işte, mektepliliğini gösterecek!</b> ”(p.95)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	<b>Deleted - Not translated.</b> (p.113)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“ <b>It’s the education</b> , right? Got to show it off, like...”(p.122)			

<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Deletion	<b>TT2</b>	Paraphrase
-------------------------	------------	----------	------------	------------

In this sample, the term '**mektepli**' has connotative meaning that implies a person who is well-educated. This cultural item is paraphrased in TT2 in order to give similar sense to target reader while it is omitted in TT1 by the use of deletion method since it may be seen as an unnecessary cultural detail by the translator. However, deletion of the culture specific item completely is not suggested by many scholars and theorists because of the loss of meaning.

## B. Leisure

### Sample 3.2.1:

<b>72. Koşuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
"Kumarcıların arkasındaki duvarın önüne boylu boyunca serilmiş, <b>dirsekkeyfi</b> yapan kısa, kalın adamın yumuk gözleri açıldı ilkin, şüpheyle baktı."(p.2)				
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
"The short, stocky man was stretched out full length by the wall behind the dicers, with <b>hisheadrestingonhiselbow</b> ."(p.2)				
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
"A short, stocky man <b>wasrestingonhiselbows</b> in front of the wall behind the dice players."(p.8)				
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Paraphrase	<b>TT2</b>	Paraphrase

As an act of leisure time activity, '**dirsek keyfi**' stands for a cultural word having the meaning of resting one's head on his elbow. This culture specific item is translated by the two translators via paraphrase method by utilizing from some other extra words to define this movement to target language reader.

### Sample 3.2.2:

<b>72. Koşuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
"Her gece <b>dertleşiriz</b> onunla biz."(p.10)				

<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“Every night we talkabouteachother’sproblemsandthings, he and I.”(p.10-11)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“I keep him company every evening...”(p.16)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Explanation	<b>TT2</b>	Paraphrase

The cultural verb ‘**dertleşmek**’is given by the source text writer in the novella as an idiom and stands for the act of some persons’ pour their grief to each other in order to get rid of the sorrow they suffer and get relaxed by talking about problems. This culture specific item is translated in TT1 by giving explanation while it is paraphrased in TT2 with the term of ‘keeping company’.

**Sample 3.2.3:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“...Akşamları da çaykaynatırız.”(p.12)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“... in the evenings webrewtea.”(p.13)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“.. .and we’llbrewupanicecuppa in the evening.”(p.19)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Cultural Equivalent

The culture specific item ‘**çay kaynatmak**’ may not exist in every culture in which tea is not a common drink and known. However, in many cultures, various types of tea may be consumed and for that reason, the target reader might be informed before. This term is



translated in TT1 by means of literal translation while it is changed with cuppa, a common cultural equivalent from target culture. In TT2, it is detected that the translator utilizes from cultural equivalent since he replaces a CSI with another common one in target culture.

#### 4) Organisations, Customs, Activities, Procedures and Concepts

Newmark (2004) proposes to categorize the cultural words related with social facilities, concepts, customs and traditions under this topic. In that category, geographical names, institutions, habitats and workplaces can be analysed in three subtopics as political-administrative, religious and artistic.

##### A. Political-Administrative

##### Sample 4.1.1:

72. Koğuş	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
“Yahu idareden çağırıyorlar dedik, <b>başefendi</b> çağırıyor dedik be!”(p.5)				
Ward 72	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
“Hey, I told you they’re callin’ you from the office. I said the <b>Head Warden’s</b> callin’ you, man!”(p.6)				
The Prisoners	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
“Man, I told you they wanted you at the office. <b>TheGov’nor’s</b> waiting!”(p.12)				
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Adaptation

As a title that is for seniors in government offices or army among the soldiers, ‘**başefendi**’ is categorised in administrative category and this term is translated ‘head warden’ in TT1 by the use of literal translation while it is applied to target text as ‘the gov’nor’ via adaptation by finding a similar equivalent item in target language.

##### Sample 4.1.2:

72. Koğuş	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			

	<b>“Muhtar oğluyum.” (p.24)</b>			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“I’m the son of a <b>villageelder.</b> ”(p.27)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“I’m the son of a <b>villageelder.</b> ” (p.33)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Adaptation	<b>TT2</b>	Adaptation

Selected via election in order to run administrative facilities in a village or quarter, ‘**muhtar**’ stands for a cultural item related with both political and administrative concept in Turkish culture (TDK, 2011). Even though this term is also used by other countries, this political status may not exist in some of the western cultures. This CSI is transferred into target culture via adaptation method in both target texts by finding a similar status, ‘village elder’, that is a wise person whose thoughts are respected by others in terms of religion and politics of a group or society.

**Sample 4.1.3:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“Kaya Ali’nin <b>başköşeye</b> sermekte olduğu yatağın yanına geldiler.” (p.24)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“They both went to the side of the mattress Kaya Ali was putting in the <b>place of honor.</b> ”(p.27)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“They went over to the mattress that Rock Ali had now spread out in the <b>corner.</b> ” (p.33)			

<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Paraphrase	<b>TT2</b>	Neutralization
-------------------------	------------	------------	------------	----------------

As a culture specific item, '**başköşe**' signifies a place where is reserved for a respectful person or elders to sit. This culture specific item is paraphrased in TT1 as 'the place of honor' while it is neutralized by the translator of TT2 with a simple descriptive equivalent, 'corner', in target language.

### B. Religious

#### Sample 4.2.1:

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
"Hafız oğluyum ben,..” (p.1)				
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
"I'm the son of a Hafız.”(p.1)				
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
<b>Not Translated - Deleted</b>				
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Transference	<b>TT2</b>	Deletion

As a religious item, '**hafız**' means a person who knows the secret book of Muslims, Quran, in Islamic culture. That cultural word is translated via transference method while it is deleted by the translator of TT2 as it is seen as unknown and confusing culture specific material for target reader.

#### Sample 4.2.2:

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
"Aslımı yitirene <b>haramzade</b> derler aslanım!" (p.20)				
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			

	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“He who denies his origin is a <b>bastard</b> , chief!” (p.21)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“ <b>You’re not worth shit</b> if you forget where your roots are!” (p. 27)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Adaptation

As a slang used in east culture, ‘**haramzade**’ stands for a person or a child that were born as result of a relationship without marriage. This slang is translated into target language within the scope of literal translation while it is transferred via adaptation by finding a similar utterance, ‘to be not worth shit, bearing the meaning of a useless person in target culture.

**Sample 4.2.3:**

	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
<b>72. Koğuş</b>	“ <b>ikindileri</b> kadınlar kırmızı kiremitli yapılarının önündeki bu yeşillikte birbirlerine sokularak ağır, uslu oturuyorlardı sözde.” (p.73)			
	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
<b>Ward 72</b>	“ <b>In the afternoons</b> , sitting closely together on the greenery in front of their red tiled building, the women pretended to sit quietly, behaving themselves.” (p.87)			
	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
<b>The Prisoners</b>	“The women prisoners would come out <b>in the afternoon</b> and sit together on this green carpet in front of their red-tiled building.” (p. 96)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Literal Translation

The religious word, ‘**ikindi**’ implies the time between noon and evening in a day. However, it originates from prayer times in Islamic religion and attributed as the second half of the day

(Kubbealtı, 2018). This culture specific item is translated as 'afternoon' via literal translations in both target texts.

### C. Artistic

#### Sample 4.3.1:

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
"Granitten yontulmuş çok eski bir <b>Hittite</b> heykeline beziyordu"(p.3)				
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
"He had the appearance of a very old <b>Hittite</b> statue carved from granite."(p.2)				
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
"He had the appearance of an ancient <b>Hittite</b> statue, hewn of solid rock." (p.8)				
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Literal Translation

In this sample, a monument special to Hittite civilization is figured out in source text in order to imply stability and inactiveness of a person. This cultural metaphor is translated in both target texts as 'Hittite statue' via literal translation.

#### Sample 4.3.2:

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
"Uzun favorili Rum oğlu bulmuş kafayı, <b>alafrangabirtürküyle</b> meyhaneyi kiliseye çevirmektedir." (p.66)				
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
"The long whiskered Greek, half tipsy, is turning the tavern into a church with his <b>occidental</b> song." (p.79)				
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
<b>Cengiz LUGAL</b>				

	“He’d got drunk, and come out with a <b>foreignsong</b> that made the place seem like a church.” (p. 87)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Paraphrase

As a folkloric item, ‘**türkü**’ generally gives information about a nation’s cultural structure, by this way it should be treated as a culture specific item of a society. The CSI, ‘**alafranga türkü**’, is translated in TT1 via literal translation. However, it is paraphrased in TT2 with the term of ‘foreign song’.

**Sample 4.3.3:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“Kalın sesli biri uzaktan uzağa “ <b>MapushaneÇeşmesi</b> ”ni söylüyordu.” (p.80)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“Far-off, someone’s hoarse-voice was singing, “ <b>PrisonFountain</b> ”.”(p.97)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“Someone with a deep voice was singing sadly in the distance.” (p. 106)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Deletion

Besides being culture specific item, the term, ‘**mapushane çeşmesi**’, is known as the name of a song that is written upon the theme of love in prison in source culture. While this CSI is translated in TT1 within the scope of literal translation, it is deleted by the translator in TT2.

**5) Gestures and Habits**

**Sample 5.1:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b>
------------------	--------------------

	<b>Orhan KEMAL</b>			
	“Omuzsilkti.”(p.3)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“He shruggedhisshoulders.”(p.3)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“He shrugged,...” (p.9)			
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Literal Translation	<b>TT2</b>	Literal Translation

In this sample, ‘**omuz silmek**’ implies the act of disregarding to someone or not caring something. This culture specific item is translated literally in both target texts.

**Sample 5.2:**

	<b>Source Text</b>			
	<b>Orhan KEMAL</b>			
<b>72. Koğuş</b>	“Kaptan yatağına <b>bağdaşkurmuştu</b> ,...” (p.35)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b>			
	<b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“The Captain had <b>satcross-legged</b> on his mattress.” (p.41)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b>			
	<b>Cengiz LUGAL</b>			
	“Captain <b>satcross-legged</b> on his mattress.” (p. 47)			
<b>Newmark's Method</b>	<b>TT1</b>	Adaptation	<b>TT2</b>	Adaptation

As a traditional sitting style, the term ‘**bağdaş kurmak**’ is generally adopted in Anatolia and Middle East in order to sit in a relaxing way. This CSI is translated by the two translators by finding a similar way of sitting, but not the same in target texts. Therefore, we can state that this cultural word is transferred into target language by the use of adaptation method.

**Sample 5.3:**

<b>72. Koğuş</b>	<b>Source Text</b> <b>Orhan KEMAL</b>			
	“Tavukçu, Kaya Ali’yi <b>dirsekledi</b> .” (p.68)			
<b>Ward 72</b>	<b>Target Text 1</b> <b>Nevzat ERKMEN</b>			
	“Chickener <b>nudged</b> Kaya Ali <b>withhiselbow</b> .”(p.81)			
<b>The Prisoners</b>	<b>Target Text 2</b> <b>Cengiz LUGAL</b>			
	“Chicken <b>nudged</b> Rock Ali.”(p.89)			
<b>Newmark’s Method</b>	<b>TT1</b>	Explanation	<b>TT2</b>	Literal Translation

As a gesture made generally between the conversations to warn a person, ‘**dirseklemek**’ in the source text is transferred into target language via explanation method by giving more detail to define the act in TT1. However, it is translated via literal translation by avoiding extra words in TT2.

### Conclusion

In recent years, studies upon cultural components of literary works have gained importance. Besides the differences between the languages in terms of syntax and linguistic aspects, cultural diversity makes the process of translation hard for translators. Culture is shaped and constituted with the diachronic evolution of a community by means of language, translation from one language to another can be appreciated as a cross-cultural transference. Since the thoughts, beliefs, traditions, life styles and concepts are effective in creating a nation’s culture, these cultural items are involved when the literary works are being shaped (Ünalın, 2004).

As a literary work, ‘72. Koğuş’ owns a splendid place in world literature in reflecting fundamental cultural values of Turkish society. Even though it has been translated into many languages and performed on the stage a lot of times, there exist some shortcomings in submitting the whole of culture to target language and its reader. In this study, it is aimed to



detect and analyse translators' decisions during the process of translation in terms of translation methods. 33 randomly selected culture specific items in the source text were detected in its two translations 'Ward 72' that was translated by Nevzat Erkmen in 1993 and 'The Prisoners' that was translated by Cengiz Lugal in 2003 and these CSIs were analysed within the framework of Newmark's translation procedures after they were categorised according to Newmark's cultural wordclassification.

After data was gathered, it is clearly seen that the mostly used method that the translators utilized is literal translation. However, this information should not be an implication for that the two translations of the source text tend to move in the same direction since there exist some evidences about the fact that the translators have utilized from various techniques different from themselves which leads them in reverse directions.

Considering the CSIs that are selected, it is clearly seen that literal translation method is used by TT1 translator with a higher percentage (%42) than the other target text rate (% 24). TT1 translator has heavily used this method in the translation of 4<sup>th</sup> topic – organisations, customs, activities, procedures and concepts. It is detected in the study that the method from which the translator has never utilized is cultural equivalent. The methods that the translator has rarely applied to TT1 are neutralization, explanation and deletion with the rate of %6 in all. As it can be derived from this explanation, TT1 translator has aimed to introduce flavour of the source culture to target reader and wanted these CSIs to be known by target reader while transferring the cultural words across the languages. Hence, his decision that is spread throughout the text is supported with his explanation that is given for the description of characters' names at the beginning of novella.

As to the CSIs' analyses in TT2, it is seen that mostly used translation method is literal translation. However, the rate of literal translation (%24) does not make any sense about the issue of introducing source culture elements to target reader when the rates of other translation methods that are used by the translator are considered. The translator has utilized from the methods; adaptation, paraphrase with the rate of %18 and neutralization at the rate of %21 with the aim of better comprehension for target reader in order to avoid from ambiguity. Therefore, the translator pursues the goal of submitting an easy-understanding for target reader to give him the impression just like reading in his own literature rather than introducing source culture components.

In conclusion, according to the data that is gathered and evaluations, it is seen that two different goals were pursued by two different translators of the same source text in translating its culture specific items into the same target language. On the one hand, one of the translators has decided to introduce the variety and richness of source culture to target reader, on the other hand the other one chose to apply a better understanding of source culture elements for target language users. By this way, it is aimed to enlighten translators' decisions and choices in transferring a culture into another language. In a further study, the opinions of translators may be asked in order to clarify the reasons in employing the translation methods and some subtopics such as proper names, idioms, slang and metaphors may be adopted into the classification of cultural words.

## REFERENCES

- Ayalı, Ş. (2012). *Hapishane Romanları (1950-1980)*. (Master Thesis), Balıkesir: Balıkesir University.
- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Course Book on Translation*. London: Routledge.
- Büyükkol, S. (2017). Çeşme Kültürünün Türk Resmine Yansımaları. *İdil Dergisi*, 6(39).
- Davies, E. E. (2003). A Goblin or a Dirty Nose? The Treatment of Culture-Specific References in Translations of Harry Potter Book. *The Translator*, 9(1), 65-100.
- Der Große Brockhaus. (1957), 16. Press, Germany: Wiesbaden.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*, tr. G. C. Spivak, Baltimore, MD and London: Johns.
- Gambier, Y. (2007). *Doubts and Directions in Translation Studies*, The Netherlands: John Benjamins.
- Holmes, J. S. (1972). *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*, The Hague and Paris: Mouton.
- Kemal, O. (2015). *72. Koşuş*. 29th. Ed. İstanbul: Everest Yayınları.
- Kemal, O. (1993). *Ward 72*. (Tr. Nevzat Erkmen). Ankara: Publications of Ministry of Culture. ISBN: 975-17-1235-1
- Kemal, O. (2003). *The Prisoners*. (Tr. Cengiz Lugal). (Ed: Denise Mcqueen) İstanbul: Anatolia Publishing.
- Kubbealtı Lugatı, Accessed 07 June 2018, <http://lugatim.com/>.
- Larson, M. L. (1998). *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence 2nd ed.* Lanham and Maryland: University Press of America, Inc.
- Lewis, R. D. (2006). *When Cultures Collide: Leading across Cultures*. Boston and London: Nicolas Brealey International.
- Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies* (2nd Edition ed.). USA and Canada: Routledge.
- Newmark, P. (1988). *Textbook of Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nord, C. (1997a). "Text Analysis in Translation." In *Annotated Texts for Translation: English-German. Functionalist Approaches Illustrated*. Schäffner, Christina and Uwe Wiesemann. Frankfurt: Multilingual Matters, 24.
- Nord, C. (1997b). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Nida, E. (2001). *Contexts in Translating*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- O'Neil, D. 6 June 2006. *World Diversity Patterns*. Accessed on 7June 2018. [http://anthro.palomar.edu/ethnicity/ethnic\\_5.htm](http://anthro.palomar.edu/ethnicity/ethnic_5.htm)
- Robinson, D. (1997). *Becoming A Translator: An Accelerated Course*. London & New York: Routledge.
- Röhrich, L. & Wolfgang M. (1977).*Sprichwort*. Stuttgart: Metzler
- Tekalp, S.(2016).Translating Popular Fiction: A Descriptive Study on the Turkish Translation of The Hunger Games, *International Journal of Language and Literature*,4(2), DOI: 10.15640/ijll.v4n2a14
- TDK Türkçe Sözlük.(2011).Prepared by: Şükrü Haluk Akalın. 11. Ed. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Toury, G.(1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Uslu, A.(2013).*Kerimcan Korcan'ın Hapishane Konulu Hikaye ve Romanlarında Hapishane Gerçeği*, (Master Thesis), Eskişehir: Eskişehir Osmangazi University.
- Ünalın, Ş. (2004). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Venti, L. (1997). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, Routledge, New York.
- Yıldırım, C. (2015). Amin Maalouf'un Afrikalı Leo ve Semerkant Romanlarında Kültürel Unsurların Çevirisi Üzerine Bir İnceleme, *The Journal of International Social Research*,3(39).
- Zare-Behtash, E. and Firoozkahi, S. (2010). *Culture-Specific Items in Literary Translations*. Accessed 08 June 2018. <http://www.bokorlang.com/journal/51culture.htm>

## ADİYAMAN AĞZI SÖZ VARLIĞINA İLAVELER: ATASÖZLERİ VE DEYİMLER

Muhammet Fatih ALKAYIŞ<sup>1</sup>

*Davşan yèrimesse dağ yèrir.*

(Adıyaman Ağzından)

### Özet

Adıyaman ağzında çok sayıda atasözü ve deyim yaşamaktadır. Adıyaman ağzının zenginlik kaynağı olan bu atasözü ve deyimler üzerine yapılan çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Söz konusu çalışmalar hem Adıyaman ağzı hem de Türk dili için büyük öneme sahiptir. Bu makalede, Adıyaman ağzından derlenen 7'si atasözü, 15'i deyim olmak üzere toplam 22 adet söz varlığı, çeviri yazı işaretleriyle birlikte verilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu atasözü ve deyimler, 2012 ve 2019 yıllarında şahsım tarafından yayımlanan “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler” ve “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler-2” başlıklı kitaplardan sonra derlendiği için burada bir makale içerisinde sunulmuştur. Sözlü dilde yaşayan bu malzemeler kayıt altına alınarak hem unutulmaktan kurtarılmış hem de insanların istifadesine sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Adıyaman ağzı, atasözleri, deyimler.

### ADDITIONS TO ADİYAMAN DIALECT: PROVERBS AND IDIOMS

#### Abstract

There are many proverbs and idioms in the dialect of Adıyaman. The number of studies on these proverbs and idioms, which are the source of wealth of the dialect of Adıyaman, is increasing day by day. These studies are of great importance both for the Adıyaman dialect and for the Turkish language. In this article, a total of 22 vocabulary, 7 proverbs and 15 idioms collected from Adıyaman dialect, are given and evaluated with translation writing signs. These proverbs and idioms are presented here in an article because they were compiled after the books titled “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler” and “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler-2” published by myself in 2012 and 2019. These materials, which live in verbal language, were recorded and saved from oblivion and presented to the benefit of people.

**Key words:** Adıyaman dialect, proverbs, idioms.

### GİRİŞ

Adıyaman yöresinde çok sayıda atasözü ve deyim yaşamaktadır. Bunlar, Adıyaman ağzının birer zenginliğidir. Yöre insanının kendi aralarındaki konuşmalarına

<sup>1</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,  
[fatih.alkayis@inonu.edu.tr](mailto:fatih.alkayis@inonu.edu.tr)

kulak verildiğinde onların atasözü ve deyimlere çok sık yer verdikleri görülür. Karı ile koca, kaynana ile gelin, esnaf ile esnaf veya esnaf ile müşteri arasında gerçekleşen konuşmaların belli bir bölümünü atasözleri ve deyimler oluşturmaktadır.

“Türkiye Türkçesi ağızları, gramer özellikleri bakımından sadece dilbilgisi (ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi) için değil; sosyoloji, tarih, sanat tarihi, etimoloji gibi birçok bilim dalı için başvuru kaynağıdır” (Yavuz ve Bulduk, 2013: 406). “Adıyaman, yurdumuzun Güneydoğu Anadolu Bölgesi sınırları içerisinde yer alan, geleneksel kültürün yoğun olarak yaşandığı bir ildir” (Nakiboğlu, 2001: 27). “Gelenek ve görenekler bir bölge için çok önemlidir... Yöre ağzının değişmez unsurları olarak yıllardan beri varlığını sürdüren kalıp sözler de gelenek ve göreneklerin ürünü olarak ortaya çıkarlar” (Yavuz, 2013: 58).

“Çok eski bir yerleşim yeri olan bu il, günümüze kadar çeşitli kültürlere ev sahipliği yapmıştır” (Yağınlı, 2006: 175). Adıyaman ağızı, Batı Grubu Ağızlarının VII. alt grubunda yer almaktadır (Karahana, 1996: 1, 2). Birkaç yıl öncesine kadar Adıyaman ilinin kültürü ve ağızı üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıydı; ancak, son yıllarda ortaya konan çalışmalar (*makale ve kitaplar*) belli bir seviyeye ulaşmıştır.

### **Atasözleri ve Deyimler Üzerine Yapılan Bazı Tanımlar**

Atasözleri ve deyimlerin tanımı, izlenen üslup ve seçilen sözcükler bakımından, yazardan yazara veya kitaptan kitaba farklılıklar göstermektedir. Ayrıca, bunlar üzerine yapılan değerlendirmelerin ağırlık noktaları da kaynaklara göre değişmektedir. Atasözleri ve deyimler üzerine yapılan tanımlardan ve açıklamalardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

#### **Atasözleri**

“Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, darbimesel” (Türkçe Sözlük, 2005: 140).

“Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırılan ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özlü sözler” (Aksoy, 1993: 37).

“Uzun deneme ve gözlemlere dayanan düşüncelerden doğan, kesin hükümler içeren, bilgece bir tavırla öğüt verir ve yol gösterir nitelikte olan, yüzyıllar boyu sözlü geleneğin içinde beslenerek halk tarafından benimsenmiş bulunan ve de halkın ortak değer yargılarını taşıyan kalıplaşmış özlü sözlerdir” (Parlatır, 2007 A: 2).

#### **Deyimler**

“Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” (Türkçe Sözlük, 2005: 517).

“Bir kavramı, bir durumu, ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce” (Aksoy, 1993: 52).

“En az iki söz varlığından oluşan ve gerçek anlamları dışında mecazî anlam ile pekiştirilmiş bulunan kalıplaşmış söz öbeği ya da deyiş” (Parlatır, 2007 B: 1).

“Genellikle birden çok sözcükten kurulan deyimler, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamda kullanılmasıyla oluşabilir” (Aksan, 1996: 91).

### **Değerlendirme**

“Ağızlar, Türk dilinin bölgesel ve yöresel farklılıklar gösteren küçük kollarıdır” (Bulut, 2018: 173). “Türkiye’de ağız çalışmalarının tarihi 1932 yılına, o zamanki adı Türk Dili Tetkik Cemiyeti olan Türk Dil Kurumu tarafından yapılan çalışmalara dayanmaktadır” (Telli ve Bulduk, 2018: VII). Her ağız çalışması, geçmişten günümüze sunulan ve aynı zamanda geleceğe kalacak olan kıymetli birer belgedir. Ağız çalışmalarındaki bilgiler, halkı; konuşma biçimi, yaşam felsefesi, mutfak ve eğlence kültürü, gelenek ve görenekleriyle birlikte bir bütün olarak yansıtır.

Adıyaman ağzı atasözleri ve deyimleri üzerine uzun soluklu derleme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda yayımlamış olduğum “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler” (2012) ve “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler-2” (2019) adlı eserlerde Adıyaman ilinde kullanılan çok sayıda atasözü ve deyim ele alınmıştır. Söz konusu kitapların yayımlanmasından sonra, karşıma yeni yeni atasözleri ve deyimler çıktı. Onları da bu makale içerisinde değerlendirmek istedim.

### **Adıyaman Ağzında Atasözleri**

#### **Alının terini siyirmemiş ki yüregi aciya.**

Kendi emeğiyle, kendi alın teriyle çalışıp kazanmamış ki harcama yaptığında yüregi acısın. Rahatlıkla harcayabildiğine göre ya babasından kalmıştır ya da bedavadan gelmiştir.

İşlenen kavramlar: Savurganlık, acımasızlık.

#### **EşşeG çamıra düşerse şehbînden çoğ çarpınan olmaz.**

Zor durumda olan bir evlat için en çok koşturan, en çok telaşlanan onun anne-babası veya kardeşidir. Başka hiç kimse onlar kadar üzülmez, çırpınmaz.

İşlenen kavramlar: Yakınlık, çırpınma.

### **Gendí gözzel olacağına bahtı gözzel olsun.**

Bir anne için kızının baht güzelliği, yüz güzelliğinden daha önemlidir.

İşlenen kavramlar: Yeğleme.

### **Herkeşin surfasında yanğ eGmeG vardır.**

Geçmişte her insan hata yapmıştır. Kimsenin mazisi kusursuz değildir. Bir insan başka bir insanı eleştirmeden önce kendisine baksın. O zaman görecektir ki kendisinin de eskiden bazı yanlışları olmuştur.

İşlenen kavramlar: Geçmişte yapılan hatalar.

### **Oğlının oğlı boğkımın oğlı, kızımın oğlı gözımın nuri.**

Kaynana kendi gelinini sevmediği zaman o gelinin doğurduğu çocuğu da sevmez; ama kendi kızının çocuğunu sever, çünkü o torunun annesini kendisi doğurmuştur.

İşlenen kavramlar: Nefret ve sevgi.

### **Oğlan olsun da oğ kökí olsun.**

Doğacak çocuk oğlan çocuğu olsun da nasıl olursa olsun. Yeter ki oğlan olsun.

İşlenen kavramlar: Tek bir sonuca bağlanma.

### **Oğlan çocığı, kapı kilidí.**

Kız çocuğu gelin olup başka bir eve gider. Oğlan çocuğu ise o evin esas sahibidir, hiçbir yere gitmez ve anasına bakar.

İşlenen kavramlar: Kıymet, önem.

### **Adıyaman Ağzında Deyimler**

#### **Allah kavunu tiyeginde böyüştín.**

Yeni doğan çocuk için “Allah analı babalı büyütsün” anlamında kullanılan bir deyim. “Tiyek” sözcüğü, topraktan çıkan ana dal demektir. “Kavun” ise bu deyimde “evlat” anlamındadır.

İşlenen kavramlar: Temenni, merhamet.

#### **Allah vère (*gelsin, yapsın / gel, yap...*).**

Fiillerin başında kullanılan bu deyim (Allah vère); bir başkasına gözdağı vermek veya onu korkutmak amacıyla kullanılmaktadır. Erkekse gelsin, erkekse yapsın / erkeksen gel, erkeksen yap vb. anlamlara gelmektedir.

İşlenen kavramlar: Meydan okuma, gözdağı.

#### **Çarşı ağası.**

Bu deyim “zabıta” anlamında kullanılmaktadır. Zabıta çarşısını, esnafları denetler; bu yüzden çarşının ağası sayılırlar.

İşlenen kavramlar: Yetki, hâkimiyet.

#### **Davşan boķı gibı ne ķoķmaķ ne bılaşmaķ.**

Bir şeyin bir kişiye ne fayda ne de zarar sağlaması, ne olduğunun tam olarak anlaşılmasında, tanımlanamayan özellikte olması.

İşlenen kavramlar: Belirsizlik, anlaşılmaızlık.

#### **Dilı kira iştemek.**

Hiç konuşmayan, herhangi bir konuda yorum yapmayan, olaylar karşısında sürekli sessiz kalan kimseler için kullanılan bir deyim.

İşlenen kavramlar: Suskunluk.

#### **Dünyada yaş bıraķmamaķ.**

Çok yaşlı kimseler için kullanılan bir deyim.

İşlenen kavramlar: İleri yaşta olma.

#### **Haķ dërse yimek hıķ dërse su.**



Bir kimseye sürekli ikramda bulunmak, onun önünden yiyecek ve içeceği eksik etmemek.

İşlenen kavramlar: İkramda kusur etmeme.

### **Harar gibi olmağ.<sup>2</sup>**

Giydiği elbise kendisine bol gelmek, çok geniş olmak.

İşlenen kavramlar: Bol gelme, abartılı görünüm.

### **Hepsinin yükünü kaldırmağ.**

Bir ailenin önde gelen kişisi, bazı durumlarda bütün ailesini temsil eder, tek başına diğer bireylerin yerini doldurur. Örneğin, bir taziye ziyaretine gelen kimse, kendi ailesinin tamamını orada temsil eder.

İşlenen kavramlar: Temsil, kabiliyet.

### **Küpe sıçan düşmek.**

Bir gelinin evlendikten bir süre sonra hamile kalması, çocuk doğuracak olması. Çevre, yeni evlenen gelinin hamile olup olmadığını öğrenmek için “Küpe sıçan düştü mü?” şeklinde sorar.

İşlenen kavramlar: Merak, soruşturma.

### **Maşşalla dedığı üç gün yaşamamağ.<sup>3</sup>**

Yolunda giden bir işe veya sağlıklı bir insana nazarı değen kişiler için kullanılan bir deyim.

İşlenen kavramlar: Nazar.

### **Olanı tökmek.**

Elde ne varsa ortaya koymak, ikram etmek.

İşlenen kavramlar: Doğallık.

---

<sup>2</sup> Harar kelimesi Adıyaman ağzında “büyük çuval” anlamına gelmektedir. Sözlük anlamı ise şöyledir: “harār (< Arapça *gıār*) Keçi kılından örme büyük çuval” (Parlatır, 2009: 581).

<sup>3</sup> Maşşallah > Maşşalla; üç > üş (-ç > -ş).

### **Taralillo gibí gezmek.<sup>4</sup>**

Akılsızca ve amaçsızca gezmek, işsiz güçsüz dolaşmak.

İşlenen kavramlar: Benzetme.

### **Ŧıllanè gibí ortiya düşmek.<sup>5</sup>**

Oradan oraya dolaşmak. Gezip durmak.

İşlenen kavramlar: Benzetme.

### **Zambırlanmağ.**

Bir davranış veya bir söze çok sinirlenmek, yerinde duramayacak kadar öfkelenmek; aşırı kızgınlık durumu.

İşlenen kavramlar: Kızgınlık.

## **Sonuç**

“Ağızlar filoloji çalışmaları için önemli bir kaynak durumundadır” (Telli ve Bulduk, 2019: 99). “Ağız bilimi çalışmaları stratejik dil çalışmaları olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bir dilbilimi terimi olarak ağızlar ile ilgili yapılacak çalışmalar toplumların var olduklarının kanıtları, geleceğe dair kayıtlardır” (Yavuz, 2013: 19).

“Adıyaman, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin batısında Akdeniz Bölgesi'yle birleşen noktada yer alır” (adiyaman.ktb.gov.tr). Adıyaman ağzı, Türkiye Türkçesi ağızları içerisinde atasözü ve deyim kullanımını bakımından önemli bir yere sahiptir. Yöre insanı, adeta zihinlerine kazınmış olan bu söz varlıklarını, herhangi bir çağrışım veya konuşma esnasında kullanmakta ya da yaşanan bir olaya örnek göstermektedir.

Bu makalede, Adıyaman ağzından derlenen 7'si atasözü, 15'i deyim olmak üzere toplam 22 adet söz varlığı, çeviri yazı işaretleriyle birlikte verilmiş ve değerlendirilmiştir. Buradaki atasözlerinde genel olarak şu kavramlar işlenmiştir: Savurganlık, acımasızlık; yakınlık, çırpınma; yeğleme; geçmişte yapılan hatalar; nefret ve sevgi; tek bir sonuca bağlanma; kıymet, önem. Deyimlerde ise şu kavramlar

<sup>4</sup> “Taralillo” kelimesi Adıyaman ağzında “*aklı bir karış havada, salak*” anlamına gelmektedir. (Bu bilgi Hamit ÖZER'den alınmıştır.)

<sup>5</sup> “Ŧıllanè” kelimesi, Adıyaman ağzında, izarımı (*çarşafını*) omzuna atıp gezen, eviyle ilgilenmeyen vurdumduymaz kadınlar için kullanılmaktadır. (Bu bilgi Hamit ÖZER'den alınmıştır.)

işlenmiştir: Temenni, merhamet; meydan okuma, gözdağı; yetki, hâkimiyet; belirsizlik, anlaşmazlık; suskunluk; ileri yaşta olma; ikramda kusur etmeme; bol gelme, abartılı görünüm; temsil, kabiliyet; merak, soruşturma; nazar; doğallık; benzetme; kızgınlık.

Sözlü dilde varlığını sürdüren bu atasözleri ve deyimler yazıya aktarılarak hem unutulmaktan kurtarılmış hem de sonraki kuşaklara miras bırakılmak üzere korunmaya alınmış bulunmaktadır. Bu tür çalışmalar, Türk dilinin anlam dünyası ve söz varlığının zenginleştirilmesi konusunda ortaya konacak önemli katkılardandır.

### Çeviri Yazı İşaretleri:

‘	: Arapça ع sesi
è	: e-i arası bir ses
C	: c-ç arası bir ses
ğ	: Ğ sesi
G	: g-k arası bir ses
í	: t-i arası bir ses
ħ	: boğaz h’si ح
ħ	: hırıltılı h خ
ķ	: tonsuz, art damak k ünsüzü ق
ñ	: damak n’si گ
P	: p-b arası bir ses
ţ	: t-d arası bir ses ط
ú	: t-u arası bir ses

### KAYNAKÇA

- Aksan D. (1996). *Türkçenin Sözvarlığı*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Aksoy Ö. A. (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*, İnkılâp Yayınları, İstanbul.
- Alkayış M. F. (2012). *Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler*, Ankara: Öncü Yayınları.
- Alkayış M. F. (2019). *Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler – 2*, İstanbul: Hiperyayın.
- Bulut S. (2018). “Gümüşhane İli ve Yöresi Ağzlarından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar”, Karadeniz Araştırmaları, XV/57-Bahar 2018, s.171-190 ([www.karam.org.tr](http://www.karam.org.tr), erişim tarihi: 27.12.2019).
- Karahan L. (1996). *Anadolu Ağzlarının Sınıflandırılması*, Ankara: TDK Yayınları.

- Nakiboğlu S. H. (2001). *Adıyaman ve Yöresi Ağızları*, Niğde: Niğde Üniversitesi Yayınları.
- Parlatır İ. (2007 A). *Atasözleri*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Parlatır İ. (2007 B). *Deyimler*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Parlatır İ. (2009). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Telli B. & Bulduk T. B. (2018). *Adıyaman İli ve Yöresi Ağızları Söz Varlığı*, Aralık-Ankara: Gazi Kitabevi.
- Telli B. & Bulduk T. B. (2019). “Adıyaman İli ve Yöresi Ağızlarından Derleme Sözlüğü’ne Katkılar: Fiiil”, *HİKMET-Akademik Edebiyat Dergisi (Journal of Academic Literature)*, Yıl 5, Sayı 10, Bahar 2019, ss.98-115.
- Türkçe Sözlük** (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yağınlı A. Â. (2006). *Adıyaman Ağzı ve Kültürü*, Adıyaman: Adıyaman Belediyesi Yayınları.
- Yavuz S. (2013). *Adıyaman İli ve Yöresi Ağızları*, 1. Baskı, Ekim-Ankara: Turkish Studies Yayınları.
- Yavuz S. & Bulduk T. B. (2013). “Aboş” Kelimesinin Kökeni ve Anlamı, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Sayı XV, ss. 405-412, (<https://docplayer.biz.tr>, erişim tarihi: 27.12.2019).

#### **İnternet Kaynakları:**

- adiyaman.ktb.gov.tr (erişim tarihi: 13.11.2019)
- Google.com (erişim tarihi: 13.11.2019; 27.12.2019)
- translate.google.com (erişim tarihi: 13.11.2019)

#### **Kaynak Kişiler<sup>6</sup>**

- ALKAYIŞ Gazi, Sanat Tarihçisi, Adıyaman.
- ALKAYIŞ Sıddık, Berber, Adıyaman.
- ALKAYIŞ Saadet, Ev Hanımı, Adıyaman.
- HANBAY Güllü, Vefat, Adıyaman.
- HANBAY Mahmut, Vefat, Adıyaman.
- KALAYCI Eşref, Emekli, Adıyaman.
- ÖZER Hamit, Terzi, Adıyaman.
- SÜRÜCÜ Mustafa, Öğretim Üyesi, Adıyaman.
- TUNCER Emik, Vefat, Adıyaman.

---

<sup>6</sup> Kaynak kişileri burada toplu olarak sıralamayı tercih ettik. Vefat etmiş olan kaynak kişilerden aktarımı “ALKAYIŞ Saadet” yapmıştır.

## JOHN RAWLS'UN "ADALET" ANLAYIŞININ "SÖYLEMSELLİK" AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRİLMESİ

Pınar TÜRKMEN BİRLİK<sup>1</sup>

### Özet

John Rawls, 20. yüzyılın önemli düşünürlerinden biridir. Adalet sorunsalını merkeze alarak, çağdaş liberal demokrasilerin politik sorunlarına çözümler önermekte ve toplumsal gerçekliği yeniden düzenlemeyi denemektedir. Biz de Rawls'un bu amaçla ortaya koyduğu adalet anlayışını, gerçeği kuran, tanımlayan ve değiştiren dilsel pratiğin alanı olarak söylemsellik çerçevesinde ele almaya çalışacağız. Eş deyişle söylemin bağlamsallığını da gözetken bir yaklaşım ile Rawls'un adalet teorisi kapsamında çoğulculuğu politik toplumda tesis etmek üzere bildirişimsel alanı nasıl düzenlediğini, farklı söylemsel ifadelerin nasıl dikkate alınacağını ve böylece çoğulculuğun hayata geçirileceği bir toplumsal gerçekliğin nasıl mümkün olabileceğini ortaya koymaya çalışacağız. Böylece, bu çalışma ile dil ve politikanın içinde yaşadığımız toplumu ve hatta dünyayı tasarlama ve kavrama şeklimiz bakımından ortak bir yöne sahip olduklarını da görmeyi ummaktayız.

**Anahtar Kelimeler:** Adalet, örtüşen görüşbirliği, kamusal akıl, söylemsellik, uzlaşım.

## EVALUATION OF JOHN RAWLS' UNDERSTANDING OF "JUSTICE" IN TERMS OF "DISCURSIVITY"

### Abstract

John Rawls is one of the important thinkers of the 20th century. By focusing mainly on painpoint of justice, he offers solutions to political problems of modern liberal democracies and trie store configure social reality. We will try to deal with Rawl's understanding of justice which he put forward for his purpose within the frame of discursivity as the area of linguistic practise that establishes, defines and changes the reality. In other words, through an approach that pays regard also to the contextuality of discourse, we will try to reveal how Rawls organized communicational area to establish pluralism in a political society within the scope of theory of justice, how diverse discursive statements should be taken in to account, and thus how a social reality can be possible in which majority can be put into practice. Thus, we hope to see thanks to this study that language and politics possess a commonroute in terms of ourway of desining and perceiving the society, even, the world in which we live.

**Keywords:** Justice, overlappingconsensus, publicreason, discursivity, reconciliation.

---

<sup>1</sup> Dr. Felsefe Tarihi ABD, e-posta: pinarbirlik82@gmail.com

## 1.GİRİŞ

John Rawls, 20. yüzyıla damgasını vurmuş önemli düşünürlerden biridir. Onu bu denli önemli kılan şey, günümüz için hala önemini koruyan “adalet” sorunsalını temele almış olmasıdır. Rawls, çağdaş liberal demokrasilerin politik sorunlarının temelinde “adalet” merkezli sorunlar olduğunu ileri sürer. Bu bağlamda Rawls, toplumsal gerçekliğin demokratik ilkeler uyarınca yeniden ve ideal bir şekilde düzenlenmesinin öncelikli olarak “adalet” kavramının kendisine bakılmasıyla mümkün olabileceğini düşünür. Felsefi temellendirme ve hakikatlerden uzak durarak, salt pratik bir politika teorisi ortaya koyan Rawls’un, adalet kavramının yanı sıra eşitlik, örtüşen görüşbirliği ve kamusal akıl kavramlarının da önemle üzerinde durduğu görülür. Bu kavramlar,Rawls’un toplumsal gerçekliği “adalet” temelinde yeniden düzenlemek üzere başvurduğu önemli kavramlardır. Düşünme ve akabinde de eyleme şeklimize yön veren şeyler olarak kavramların önemini teyit ettiğimizde, Rawls’un toplumsal gerçekliği yeniden düzenleme çabasında bu kavramları ele almak ve içerimlerini tam anlamıyla belirlemek istemesi oldukça anlaşılmalıdır. Çalışmamız da dolayısıyla, Rawsl’un toplumsal gerçekliğin kendini gösterdiği kamusal alanı, eş deyişle bildirişimsel alanı yeniden düzenleme girişiminde ele aldığı adalet, eşitlik, örtüşen görüşbirliği ve kamusal akıl düşüncelerine daha yakından bakmayı amaçlamaktadır. Bir başka ifade ile çalışmamız, Rawls’un toplumsal gerçekliği düzenleme çabasında ele aldığı bu kavramları düşünme ve eyleme şeklimiz üzerindeki etkileri dolayısıyla, gerçeği kuran, tanımlayan ve değiştiren dilsel pratiğin alanı olarak “söylemsellik” üzerinden değerlendirmeye çalışacaktır da diyebiliriz.

Bu doğrultuda, dünyaya söylem olarak yaklaşan böylece mevcut düzenin kendisini de söylemsel olarak gören bir anlayış kapsamında bu liberal teorinin yer açmaya, yeniden düzenlemeye çalıştığı kavramsal yapıların öncelikle ve temeldebildirişimsel alanı ve dolayısıyla da kamusal alanı nasıl yeniden düzenlemekte olduklarını, birbirinden farklı söylemsel ifadelerin anlamsal akıştanası ve ne şekilde ortaya konulmaya çalışıldığını ve bunun toplumsal gerçekliği nasıl değiştirebileceğiniaraştırmaya koyulacağız. Dünyaya söylem olarak yaklaşan bu görüşün ifade etmeye çalıştığı şeyi, ‘dünyayı ve içerisinde yaşadığımız toplumu, düşünme ve tasarlama şeklimizde bildirişim alanının özelliklerinin ve kullandığımız dilin anlamlandırma şekil ve yöntemlerinin etkili olduğu’ şeklindeki temel bir varsayım olarak kısaca ifade edebiliriz. Kaldı ki gerçek, gerçekliğin belli bir tarzda, dil aracılığıyla kurulmasıdır. Bu bağlamda söylem gerçekliği yalnızca yeniden üretmez, aynı zamanda tanımlar ve kurar da (Sancar, 2014:150). Nitekim ister yapısalcı olsun isterse de postyapısalcı kuramlar olsun söylemsellik konusunda, gerçekliğin toplumsal dilin içine gömülü olduğu ve dilin etkileri ile bildirişim alanının özellikleri göz önünde tutulmadan tanımlanabilecek yalın bir gerçeklik alanı olmadığı yönünde hemfikirdirler.

Kabul etmeliyiz ki, içerisinde yaşadığımız dünya homojenlikten uzak olan, mücadelenin, çelişkilerin ideolojik ikilemlerin, parçalılık/bölünmüşlük ve çoklu kimliklerin mevcut olduğu bir dünyadır. Bu haliyle de dünyanın şeffaflıktan uzak, belirsizliklerle dolu ve açılmanmaya muhtaç bir dünya olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Newton’un mutlak zaman ve uzay kavramlarının içerisinde yaşadığımız dünyayı açıklamada gittikçe yetersiz kalması ile, düzenlilik ilkesinden kaotikliğe doğru yol alan dünyamızın tamamıyla bir söylem dünyasına dönüşmekte olduğu ortadadır. Wodak ve Meyer’in(2002) de ifade ettiği gibi, modern

toplumların karmaşıklığı, farklı toplumların birbirleri ile olan ilişkileri, toplum içerisindeki farklı gruplar arasında gerçekleşen etkileşimler artık tek bir açıklama modelinden ziyade çoklu nedensellikler kapsamında açıklanmaya muhtaçtır. Bu söz konusu çoklu nedensellik modellerinin ise birbirinden farklı söylemsel ifadelerin varlığına ihtiyaç duyduğu ortadadır. İşte tam da bu nedenle dil artık sadece basit bir temsil ya da yansıtma aracı değil, çok daha derin bir düzeyde toplumsal ve uzlaşımsal bir kurum, sosyal bir pratik, o halde sosyal dünyanın yaratıcısıdır da (Wood ve Kroger, 2000: 12). Öyleyse dilin anlamlandırma edimini de basit bir şekilde sadece dilin kurallarının doğru uygulanması edimi olarak açıklamak da yetersiz bir açıklama olacaktır. İşte tam da dünyanın bu heterojenliği dolayısıyla anlamın inşa edicisi olarak söylem'e işaret etmek gerekir. Nitekim dil içindeki sabit bir şey olmaktan çokanlamı, dil içindeki hareketi ile açıklamaya çalıştığımızda, birbirinden farklı söylemsel ifadelerin varlığını, yani toplumdaki heterojen yapıyı da dikkate almaya yönelik önemli bir adım da atılmış olacaktır.

Bilindiği gibi Rawls'un ilk kitabı olan *Bir Adalet Teorisi (A Theory of Justice)*'da üzerinde durulan asıl konu istikrarlı ve homojen bir toplum idealinin nasıl oluşturulabileceğine yöneliktir. Bu bağlamda onun- bir sonraki adımda asıl sorunsalı haline gelecek olan- adalet anlayışının bu eserinde daha çok ahlaki planda tartışılmakta olduğu görülür. Onun adaleti politik bir nosyon olarak ele aldığı, çoğulcu ve adil bir topluma vurgu yaptığı ve heterojenliği merkezi kavram olarak ele aldığı kitabı ise *Siyasal Liberalizm (Political Liberalism)*'dir. O halde Rawls'un iki eseri arasında bir gerilim olduğu ortadadır. Buna göre ilk kitap homojen bir toplumun ideal toplum anlayışını desteklemekte olduğunu savunurken, ikinci kitap çoğulcu bir adil toplumun nasıl olması gerektiği sorunsalı üzerinden açıkça heterojenliğe vurgu yapmaktadır. Biz ise Rawls'un gerek liberal toplum idealini nasıl ortaya koyduğunu daha iyi kavrayabilmek gerekse de içerisinde yaşadığımız dünyanın göç, ötekileştirme vs. sorunları gözetildiğinde küresel boyutta homojenlikten çok heterojenliğe, çoğulculuğa yönelik bir yaklaşıma daha fazla ihtiyaç duyduğunu düşündüğümüzden onun ikinci kitabı olan *Siyasal Liberalizm*'de yer verdiği adalet anlayışını ele almayı uygun bulduk. Ancak burada yer vereceği politik adalet anlayışının *Bir Adalet Teorisi* adlı eserinde ortaya koyduğu hakkaniyet olarak adalet anlayışının üzerine inşa edilmiş olması, yani kavramsal çerçevesinin bu eserde oluşturulmuş olması bakımından onun bu ilk eserine de kısaca bakmak gerekecektir.

Rawls'un *Siyasal Liberalizm*'de ortaya koyduğu *politik adalet* anlayışı çerçevesinde gerçekleşmesi beklenen adil ve istikrarlı toplum, aynı zamanda *çoğulculuğu* da politik toplumda tesis etmeye yönelik bir çabayı da beraberinde getirir. Bu bağlamda örtüşen görüşbirliği ve kamusal akıl düşünceleri de bu çabanın merkezi kavramları olarak karşımıza çıkar. İdeal toplum anlayışı kapsamında Rawls'un yer açmaya çalıştığı bu kavramların söylemsellik, yani bildirişimsel alanı nasıl düzenlemekte olduklarının ve böylesi bir bağlamda farklı söylemsel ifadelerin nasıl bir rol üstleneceklerinin araştırmasına girişmek üzere, rawlsçu akıl yürütmeye biraz daha yakından bakmak gerekir.

Ancak konunun neden dolayıcı bildirişimsel alanın özelliklerini önemseyen, bir başka ifade ile söylemlerin ortaya konulduğu bağlama da dikkat çeken söylemsellik (discursivity) açısından ele alınmaya ve değerlendirilmeye çalışıldığına da kısa bir açıklamasını yapmak gerekir. Yukarıda da ifade ettiğimiz üzere, dünyanın ve toplumların günümüzdeki kaotik ve heterojen yapısı dikkate alındığında toplumsal anlamın oluşumunda klasik dilbilimcilerin tek bir olguyla

açıklamaya giriştikleri anlamlandırma ediminin yetersiz kalmış olduğu ortadadır. Nitekim yapısalcılık sonrası dile yönelik yapılan tartışmalarla birlikte bu yönde ortak bir görüşbirliğinin oluştuğunu da belirtmek gerekir. O halde söylemin dikkate alınmaya başlandığı noktadan, söylemselliğe yapılan vurgu ile birlikte söylemin bağlamsallığını da merkeze alan sürece kısaca göz atmak gerekir.

Bilindiği gibi klasik dilbilimcilere karşı gösterge ve dilin yapısal açıklamalarına yönelik Saussure ve Barthes tarafından yapılan yeni açıklamalar ve eleştiriler, dile yönelik tartışmaları dilin yapısının belirlediği açık anlamdan, gösterilenlerin sürekli değişen gizil anlamlarının mekanizmalarına, yani yorumun olanaklılığına taşımıştı (Dant, 1991: 99-115). Bu süreç, toplumsal olguların dil gibi çözümlenmesi gerektiği düşüncesi yerine, söylemin çözümlenmesi ile toplumsalın yeniden ele alınması gerektiği düşüncesini geçirdi. Akabinde Wittgenstein ve Austin ile birlikte dil bir iletişim aracı olmaktan çok, toplumsal yaşamın biçimlendiricisi olarak gündeme gelmeye başladı. Bu anlayışla birlikte dildeki vurgu, onun toplumsal karakterine ve dil kullanımının yarattığı etkenlik olanağına doğru kaydı. Böylece konuşma, sadece bir durumu bildirmek ya da tanımlamak değil, bir edim olarak ortaya çıkan ve toplumsal bakımdan neyin söylenebilir ve söylenmesi olanaklı olduğunu bağlamsallaştıran bir pratik olarak tanımlanmaya başlandı (Sancar, 2014: 105-106). Bu noktadan sonra merkezi bir kavram olarak söylemin kendisinin daha da ön plana çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Söylemin farklı yaklaşımlarda farklı yöntemlerle açıklandığını görmek mümkünse de, bu yöndeki ortak ilginin cümleden çok sözcük ve metine, göstergenin kendisinden çok gösterilenlerin değişkenliğine doğru yönelmiş olduğunun altını çizmek gerekir. Eş deyişle, dil söz konusu olduğunda artık anlamın sabitliğinden çok değişimin dinamikleri ve yorumun yapısı daha önemli konular haline gelir.

Söylem incelemesinin temel nesnesi bireysel dil edimlerinin sağladığı anlam akışlarıdır. Dolayısıyla da dilin yapısı yerine, sözün bildirişim özelliğine dikkat yönelmek gerekti. Bu hususta konuşmanın yapıldığı yer, zaman ve şartların belirleyici olduğu, bağlam ve anlam arasındaki ilişki irdelenmeye başlandı. Böylece de sadece anlamın nasıl yaratıldığı sorusu ile değil aynı zamanda belli bir durum ve bağlam içinde üretilen sözcenin de kimeyöneldiği, ne dediği ve ne etkide bulunduğu sorularıyla da ilgilenilmeye başlandı. Bu noktada söylem çözümlenmelerinde birbirinden farklı olarak ortaya çıkan yaklaşımların kendi içerisindeki sınırlılıkları ve kendilerine yöneltilen eleştirileri aşmak üzere daha kapsayıcı bir anlamlandırma açıklamasına yer açılmasıyla anlambilimin ve de anlamın değişkenliğinin ön plana çıkarılmasıyla da yorum kuramının gelişimi söz konusu oldu.

Anlamın nasıl belirlendiği konusunda söylemin hangi toplumsal koşullar altında gerçekleştiği sorusu ise tüm bu süreçte üzerinde durulan en önemli sorulardan biri olarak hep karşımızda durdu. Öte yandan söylem ve anlam arasındaki ilişki hususunda bir önemli soru da söylemin anlamın nasıl sabitlendiği (fixation) ya da kapattığı (closure) şeklinde kendini gösterdi. Nitekim anlamın sürekli olarak değişim gösterdiği bir akışta ne konuşmak, ne iletişim kurabilmek ne de anlaşabilmek mümkündür. Anlamın belirlenmesi konusunda ise birbirinden farklı pek çok görüş bulunduğu altını çizmek gerekir. Bu görüşlerden bir kısmı, anlamı toplumsal çatışmanın somutlaştığı ve belirlendiği yer olarak tanımlayarak (Eagleton, 1991: 194-195; Macdonell, 1986: 3) toplumsalın söylemsel olana dönüşme sürecine dikkat çekiyorken, bir



kısmı da anlamın oluşumunda anlamlar arasındaki mücadeleye dikkat çekmeyi tercih etmiş görünür. Biz ise çalışmamızda toplumsal anlamın oluşum sürecinde foucaultyen bir tavırla söylem üzerine odaklanan bir yaklaşımdan ziyade, söylemselliğe vurgu yapan bir okuma yürütmeye çalışacağız. Bilindiği gibi, söylemselliğin çözümlenmesinde söylemin bağlamsallığını (contextuality) odak noktası olarak almak gerekir. Ancak söylemin bağlamsallığını merkeze alacak olan çalışmamızda foucaultcu bir anlayış ile başka söylemsel ifadeler yerine neden bir ifadenin ortaya çıktığı (Foucault, 1972:27) sorunsalı ile değil, rawlsçu anlayış kapsamında farklı söylemsel ifadelerin bildirişimsel alanda nasıl varlık gösterebilecekleri, yani karşılıklı olarak nasıl ilişkide bulunabilecekleri ve böylece bir bildirişimsel alanın nasıl düzenlenmekte olduğu sorularıyla ilgili olacağımızın altını çizelim.

Söylemin toplumsal gerçeklikle olan ilişkisi gözetildiğinde, Rawls'un politik teorisinde yer açtığı kurucu unsurlar aracılığıyla bildirişimsel alanı bir değişikliğe uğratmak suretiyle makul çoğulculuğu gözetilen iyi düzenlenmiş bir toplum anlayışına yer açmak istediğini şimdiden ifade edelim. Dolayısıyla günümüz dünyasının ve toplumlarının içinde bulunduğu kaotik durum ve heterojen yapı düşünüldüğünde bu çalışmanın en azından rawlsçu anlayıştan hareketle daha derindeki uzlaşım bir çerçeveye işaret edecek olmasının anlamlı olacağı kanaatindeyiz. O halde rawlsçu akıl yürütmeyi bu bağlamda değerlendirmeye çalışalım.

### 1. Hakkaniyet Olarak Adalet Ve Uzlaşım Sallık

Rawls'un eserlerini verdiği günden bu yana düşüncelerinin tıpkı bizim çalışmamıza olduğu gibi, pek çok makale ve kitaba ilham kaynağı olduğu ortadadır. Başta politika felsefesi olmak üzere, politika bilimi, hukuk, ekonomi ve sosyoloji alanlarında tartışılan önemli konulara kaynaklık eden Rawls'un, dil felsefesi kapsamında yer alan bu okumamıza da kaynaklık edecek olması öncelikle dilin sosyal bir fenomen olması dolayısıyla tüm bu alanları kuşatan konumundan kaynaklanır. Nitekim sosyal fenomenler, soyut anlam yapılarından ibaret değildirler. Sosyal olan topluma ilişkin, topluma özgü olandır. Bu bakımdan, toplum kavramı sosyal ilişkilere, daha açık bir ifade ile bireyler, aktörler, failer, kurumlar arası ilişkilere atıfta bulunmak amacıyla kullanılır (Berger, 1975: 39). O halde çalışmamızın, yukarıda saydığımız tüm bu alanları varetmemizin ve yürütebilmemizin biricik aracı olması bakımından "dil" üzerinden değerlendirilmeye alınması oldukça anlaşılırdır.

Yeni bir toplum ideali ile yola çıkan Rawls'un öncelikle, aritmetik eşitliği değil ama adalette ulaşmada eşitliğin sağlanmasının koşullarının ne olduğunu araştıran, soruşturan bir adalet teorisini olduğunu altını çizmekle başlamak gerekir. *Bir Adalet Kuramı (A Theory of Justice)* adlı eserinde ortaya koymuş olduğu düşüncelerin, dünyanın ve toplumların mevcut durumlarındaki heterojen ve kaotik yapıya yeterince uygun olmadığı konusundaki tereddütleri dolayısıyla, bu yöndeki eksikliklerini gidermek üzere, bu eserde ortaya koyduğu adalet anlayışını, daha heterojen yapıdaki toplumların birbirinden farklı bireylerinin de kabul edebileceği tarzda bir politik adalet anlayışı olarak geliştirmeye yönelir. Çeşitlilik ve çoğulculuk sorunu merkezinde yeni bir adalet anlayışını ortaya koyacağı eseri ise *Siyasal Liberalizm (Political Liberalism)*'dir. Ancak yeniden altını çizmek gerekir ki, onun politik adalet anlayışı tamamıyla *Bir Adalet Kuramı*'nda ortaya koyduğu hakkaniyet olarak adalet anlayışı üzerine inşa edilir.

*Bir Adalet Kuramı* adlı eseriyle Rawls'un, liberal anlayıştaki belli bir kapsayıcı görüşün iyisinin temele alındığı içerikli adalet anlayışlarını eleştirmekle işe başlaması kendi yönelimini salt pratik bir çizgiye taşınması anlamında önemlidir. Bu bağlamda adalet anlayışları temeline yerleştirilen tözsel ölçütleri reddeden Rawls, adaleti bir eşitlik durumunda yaşayan ahlaki kişilerin seçtikleri ilkeler kapsamında açıklamaya gider. O halde artık adalet ilkelerinin, kişinin kendi doğasında keşfedeceği ilkeler olmayıp, tam da bir pazarlık sonucu ortaya konulması beklenen ilkeleri ifade etmesi gerektiği ortadadır. Bu bakımdan Rawls'un ortaya koyduğu "hakkaniyet olarak adalet" anlayışını en genel haliyle, eşitler arası prosedürel bir işlemin sonucunda elde edilen ve bu bakımdan da her türlü a priori ölçütü reddeden bir adalet anlayışı olarak belirtmek mümkündür.

Rawls, "hakkaniyet olarak adalet" anlayışını, kendi orijinal durum öğretisi içerisinde ortaya koyar. Hipotetik bir başlangıç noktası olarak ortaya konulan orijinal durum Rawls'un toplumun temel yapısının mutabakatla elde edilen adalet ilkelerini çerçevesinde ideal olarak belirlemesi bakımından, taşıdığı hakkaniyetlik dolayısıyla ortaya koyacağı teorinin üzerinde yükseleceği bir temel olması bakımından oldukça önemlidir. O halde öncelikle orijinal durumun nasıl olup da hakkaniyetli bir durum olduğu konusuna kısaca eğilmek gerekir.

Rawls'un orijinal durumun özelliklerini ortaya koyabilmek için öncelikle orijinal durumdaki bireyi nasıl tanımladığına bakmak gerekir. Rawls, sözleşme öncesi insanı önemli iki özellik çerçevesinde ele alır: Cehalet peçesi altında olması ve rasyonel olarak düşünüp taşınma becerisine sahip olması. Rawls'un cehalet peçesi olarak ifade ettiği durumun önemli iki amaca hizmet ettiği görülür: Orijinal durumdaki bireylerin eşitliğini temellendirmek ve sözleşme öncesi bireyleri herhangi bir iyi kavramına sahip olmadıklarını ortaya koyabilmek.

O halde orijinal durumdaki birey ne kendisi ne diğerleri hakkında ne de aralarındaki ilişkiler hakkında doğru bir bilgiye sahip değildir. Bu bakımdan da Rawls onları sanki bir cehalet peçesi altında olarak düşünmektedir. Böylece herkes eşit ölçüde cehalete sahip olduğundan ve böylesi bir durumda da hiç kimse adaletin ilkelerini kendi özel durumunun lehine de tasarlayamayacağından, bu ilkeleri hakkaniyetli bir uzlaşmanın veya pazarlığın sonucu olarak görmek mümkün hale gelir (Rawls, 1971:12). İşte tam da bu nokta Rawls'un politik toplumun meşruiyetini kendinden alacağı hakkaniyetli, eş deyişle eşitler arası bir uzlaşım yapılmış bir sözleşme sonucunda kurulan adil bir toplumun varlığını tesis edebilecektir. Nitekim bu toplumun varlığını tesis edecek olan bireyler her ne kadar cehalet peçesi altında olsa da, sahip oldukları sezgi ve duygular dolayısıyla Rawls tarafından, kendi amaçlarına ve adalet duyusuna sahip olan özgür ve rasyonel varlıklar olmaları bakımından aynı zamanda ahlaki kişiler olarak da ele alınır (Rawls, 1971: 12). Rawls için adalet duyusuna sahip bu ahlaki kişiler sahip oldukları en önemli özellikleri olan rasyonellik gereği, verili amaçlar için en etkili araçları araştırıp bulmaya ve kullanmaya yöneleceklerinden, hakkaniyetli olanın kendi amaçlarına varmada avantajlı olduğunu çarçabuk kavrayacaklardır da. Öyleyse Rawls'un orijinal durumdaki bireyi ele alırken ön plana çıkardığı cehalet peçesi ve rasyonel düşünüp taşınma özelliklerinin, onları aynı zamanda ahlaki de kılan yapıları gereği diğerleriyle uzlaşarak seçecekleri ilkeleri yaşama geçirme konusunda ortak bir noktada buluşturmuş olduğu ifade edilebilir. Üzerinde varılan bu ortak nokta, hakkaniyet olarak adalet'in özünü, kendi iyisini bilmediği için kendisini diğerleriyle eşit olarak algılayan ve bu eşdeğerlikleriyle eşitlikçi bir uzlaşımaya hazır olan ahlaki

kişilerin ortaya koydukları bir mutabakatta bulur. Uzlaşım çerçevesinde elde edilen adalet ilkeleri, daha sonraki tüm uzlaşmaları, mutabakatları ve toplumun temel yapısını da belirlemek durumunda olduklarından, hakkaniyetli olmak durumundadırlar (Müftüoğlu, 2000:45-46). Bu haliyle de hakkaniyet olarak adalet, orijinal durumdaki çatışmasız olan ılımlı bir ortamda, barışçıl ve eşitlikçi bir ilişki içindeki ahlaki bireylerin, birlikte yaşamak üzere *uzlaşım*sal olarak tesis ettikleri ilkeleri ifade eder.

Rawls'ta böylece adaletin ilkeleri etrafında oluşan bir uzlaşım olarak ortaya çıkan sözleşme, iyi düzenlenmiş bir topluma, politik adaletin, yani adalete ulaşmada eşitliği sağlayacak ideal bir duruma temel oluşturması bakımından büyük önem taşır. Bu ideal durum ise Rawls'ta, çoğulculuğu temele almış ve adalete ulaşmada eşitliğin sağlanmış olduğu demokratik bir topluma işaret eder. *Siyasal Liberalizm*'de geliştirdiği düşünceler çerçevesinde Rawls'un hedeflediği bu ideal durum, yeni bir birey ve toplum idealinin etrafında kendini ortaya koyar. Peki Rawls varmak istediği bu ideal toplum anlayışı kapsamında kendisini, bireyi ve toplumu bizlere nasıl sunmaktadır?

Rawls hiç şüphesiz, liberal toplumlar açısından en büyük açmazı eşitsiz adalet dağılımında görür. Bu bakımdan da Rawls öncelikle, aritmetik eşitliği değil ama adalete ulaşmada eşitliği sağlayacak koşulları araştıran ve soruşturan bir adalet teorisyeni olarak karşımızda durur. Kaldı ki, Rawls'a göre artık, temel hak ve özgürlüklerin felsefi bir temellendirilmesine de ihtiyaç yoktur. Çünkü batı dünyası zaten, bu hak ve özgürlüklerin genel olarak kabul edildiği ve kurumsallaştığı bir aşamaya varmıştır. Bu noktada Rawls için yapılması gereken şey, mevcut olanın nasıl daha iyi bir hale getirilebileceği sorunuyla yüzleşmektir. Bu bakımdan ona göre, uzun bir felsefi temellendirme tarihine sahip olan temel hak ve özgürlüklerimizin artık pratik nosyonlar olarak ele alınması gerekmektedir. Bunlar artık, felsefi kavramlar değil, daha iyi kılınması gereken politik gerçekler olarak karşımızda durmaktadır. Dolayısıyla da Rawls'a göre, hedeflediği ideal duruma ulaşmada yapılması gereken şey, onları yeni baştan tanımlamak yerine, çoğulculuğu temele alan bir düşünce yapısı çerçevesinde her durumda kamusal aklın devreye girdiği bir yöntemle, anayasal demokratik bir hükümetin vatandaşları ile ve vatandaşların birbirleri ile olan ilişkilerinin belirleneceği, temel ahlaki ve politik değerlerin derinliğine irdelendiği, uygun durumlarda karşılıklılık kriterinin devreye sokulacağı ve sonucunda her birey, topluluk ve kurumun dikkate alındığı ortak bir noktada buluşmaya çalışmaktır. Vardığımız noktada, bu kısa anlatının bir de dil açısından ifade ettiği duruma bakmaya çalışalım.

Rawls, orijinal durumda eşit ölçüdeki cehaletleri ve taşıdıkları ortak ahlaki yönelimleri doğrultusunda bireylerin tam bir eşitlik durumunda olduklarını belirterek, bu durumda kimsenin kimseye göre daha üstün bir pozisyonda olmadığına ve olmak da istemediğine dikkat çekmişti. Bu durum, toplumsal hayatın her alanını kapsayacak bir uzlaşım, mutabakata işaret etmekteydi. O halde bu *uzlaşım*sal durumu toplumsal hayatı düzenleyen temel aracımız olan dil için de geçerli olarak kabul edebiliriz. Bir başka ifade ile Rawls'ta orijinal durumda bireylerin özellikleri ve birbirleriyle olan ilişkileri dikkate alındığında, dildeki ad ve kavramların kurulum ve kullanımlarının da her bireyin eşit ölçüde katıldığı ideal bir uzlaşım işaret etmesi gerektiği açıktır. Rawls için, toplumsal fenomenler için uzlaşım dışında temellendirici, haklı çıkarıcı herhangi bir başka zemin yoktur (Rawls, 1985:229). Ayrıca orijinal durumda Rawls, açık bir

şekilde toplumsal olumsuzluğu, bilgiyi ve uzlaşmazlık noktası olarak tanımladığı egoizmireddetmektedir (Rawls, 1971: 141). Bu bağlamda her bireyin eşit ölçüde katıldığı ideal bir uzlaşımın ürünü olması bakımından, Rawls'ta tıpkı orijinal durumun kendisinin de ideal ve hipotetik bir duruma gönderme yapıyor olması gibi, dilin kendisini de neredeyse saydam, şeffaf ve tarafsız bir araç olarak görmekte bir sakınca yoktur. Oysa Rawls günümüz liberal toplumlarına baktığında, gördüğü en büyük sorunu eşitsiz adalet dağılımı olarak işaret ettiği andan itibaren eşitlik ve güç dengelerinin de bozulmuş olduğu da dikkate alındığında, artık dili kendi dışında oluşan gerçekliğin insan zihninde yansıtılmasına tam bir uzlaşımın olanak sağlayan basit bir araç olarak görme imkanını yitiririz. Günümüz dünyasında sorunlu yan şudur ki, artık orijinal durumdaki gibi olumsuzluktan uzak homojen bir toplumdan söz edilemeyeceği için hakkaniyetli bir eşitlik durumu da söz konusu değildir. O halde söz konusu bu toplumsal süreçte, bilgi-güç ve iktidar üçgeninin ağırlık merkezinde bulunanların daha imtiyazlı bir konumda bulunmaları da kaçınılmazdır. Bu da gündelik hayatın somutluğu içinde bu imtiyazlı birey, kurum ya da toplulukların lehine işleyecek söylemsel akışların varlığını tetikleyip çoğaltmaktadır.

Rawls'un bu gerçeğin ışığında, ideal toplum hayalini hayata geçirmek üzere orijinal durumu temele alan düşüncesini özellikle *Siyasal Liberalizm*'de bir adım daha öteye taşıyarak dil çerçevesinde, bu imtiyazlı birey ve grupların söylemlerinde görünürlük kazanan bilgi- güç ve iktidar üçgenindeki ağırlıklarını kırmayı hedefleyerek, bilgi, güç ve iktidar olarak ortaya çıkan bu odak noktalarını dengeli ve hakkaniyetli bir şekilde dağıtmak istediği ifade edilebilir. Rawls'un bunun için bir sonraki adımında, öncelikle heterojen yapıli toplumsal hayatı düzene koyacak, adalete ulaşmada eşitliği sağlayacak bir politik adalet anlayışıyla işe koyulurken "*örtüşen görüşbirliği*" ve "*kamusal akıl*" kavramlarını ön plana çıkararak, bildirişimsel çerçeveyi dönüştürmek suretiyle birbirinden farklı söylemsel ifadelerin eşit ölçüde dikkate alınmalarını sağlayamaya çalışması oldukça değerlidir. Rawls'un toplumda tesis edilmesi zor görülen çoğulculuğu politik toplumda tesis etmeye çalışırken ortaya koyduğu *örtüşen görüşbirliği* ve politik ilişkileri ve dolaylı olarak da toplumsal ilişkileri düzenlemesi beklenen *kamusal akıl* düşüncelerinin temel olarak "*diğerini dikkate almak*"tan geçen bir "*karşılıklılık*" ilkesine dayandırılmış olması kanaatimizce bildirişimsel alanın dönüşümü açısından da oldukça büyük önem taşır. O halde şimdi de Rawls'un hakkaniyet olarak adalet anlayışından politik adalet anlayışına geçişini ve bu anlayışının temel unsurları olduğunu gördüğümüz *örtüşen görüşbirliği* ve *kamusal akıl* düşüncelerine biraz daha yakından bakmaya çalışarak, birbirinden farklı söylemsel ifadelerin karşılıklı olarak dikkate alındığı, makul gerekçelerin ortaya konulacağı yeni bir uzlaşım seçeneğine doğru nasıl ilerlemekte olduğunu görmeye çalışalım.

## 2. Örtüşen Görüşbirliği Ve Uzlaşım Bir Bildirişimsel Alan

Rawls'un ortaya koymuş olduğu şekliyle adaletin ilkeleri etrafında oluşturulan bir uzlaşım olarak sözleşmenin iyi düzenlenmiş bir toplumideali dolayısıyla ortaya konulmuş olduğunu gördük. Bu ideal çerçevesinde birlikte yaşamak üzere uzlaşım bir mutabakatla tesis edilen adalet ilkelerinin orijinal durumdaki homojen ve ideal durumu devam ettirmesi beklenir. Bu noktada Rawls, günümüz dünyası ve toplumlarına baktığında gördüğü heterojenlik dolayısıyla, ideal toplum anlayışını homojenlikten ziyade heterojen bir yapının üzerine kurması

gerektiği düşüncesi ile hareket etmeye başlar. Böylece Rawls, düşüncesini bir adım daha öteye taşıyarak ahlaki bir toplumdaki politik bir toplum fikrine, yani hakkaniyet olarak adalet anlayışından politik olarak tesis edilmesi gereken adalet anlayışına doğru yol alır. Böylece idealindeki iyi düzenlenmiş toplum fikrini, adalete erişimde eşitliğin sağlanacağı ve bu amaçla da kurumların etrafında örgütlenmiş bir toplum fikrine taşır. Ancak Rawls bu amacı doğrultusunda öncelikle önündeki heterojen yapıyı dikkate alması gerektiğinin bilinciyle çoğulculuğu politik toplumda tesis etmeye girişir. İşte örtüşen görüşbirliği düşüncesi Rawls'un *Siyasal Liberalizm*'inde bu çabasının merkezi kavramı olarak karşımıza çıkar.

Rawls'un düşünce yapısında gerçek bir demokrasinin hayata geçmesinin *sine quanon* koşulu olarak karşımızda duran örtüşen görüşbirliği düşüncesinin temel karakteristiğini iki belirleyici özellik etrafında anlamak mümkündür. Makul çoğulculuğu hayata geçirmek üzere düşüncelerini yeniden düzenleyen Rawls için, örtüşen görüşbirliği düşüncesinin en temel özelliği, onun makul kapsayıcı öğretiler arasında varılan bir konsensus, bir uzlaşma olarak ortaya konulmuş olmasıdır. Burada önemle dikkat çekilmesi gereken husus, örtüşen görüşbirliği düşüncesinin makuliyet sınırları içinde olmayan her türlü öğretiyi ve bunlarla birlikte ortaya konulmuş olan her türden iyi ve adalet anlayışlarını sistemin bir parçası olarak görmeyi reddetmesidir. Rawls örtüşen görüşbirliği düşüncesini öncelikle, bir kamusal bir anlayış olarak ortaya koyar (Rawls, 2007: 412-413). Tam da bu bakımdan örtüşen görüşbirliği düşüncesi, kendisini her türden kapsamlı felsefî, ahlaki ya da dini öğretilerden bağımsızlaştırır. Tüm bu özellikler etrafında örtüşen görüşbirliği düşüncesini, Rawls'un ortaya koyacağı politik adalet anlayışının birbirinden farklı, bağımsız ve de özellikle makul kapsayıcı öğretiler etrafında gerçekleşmesini sağlayan kurucu bir unsur olarak görmek gerekir. Rawls, örtüşen görüşbirliği düşüncesinin zaman zaman ahlaki değerlerle bulunabileceğine ve hatta onlarla çatışabileceğine de dikkat çeker. Fakat olası böyle bir durumda dahi, insan doğasında bulunduğu ahlaki zeminin, aslolanın adalete ulaşmada eşitlik olduğunun önemini ve avantajını teslim edeceğine olan inancı ile bu durumun bertaraf edilebileceğini ifade eder (Rawls, 2007: 412-413). Rawls için, tüm bireylerin üzerinde uzlaşacakları ve uzlaşmaları gereken temel sorun, her koşulda politik adalet anlayışı olmalıdır. Adalete ulaşmada eşitliğin sağlanacağı bir durumda istikrarın da kendiliğinden geleceğini düşünen Rawls için, bu amaca ulaşmada makul kapsayıcı öğretiler arasındaki uzlaşmayı sağlayacak olan örtüşen görüşbirliği düşüncesinin devreye girdiği toplumlarda iktidar mücadelesi de son bulacaktır (Rawls, 2007: 417). Nitekim örtüşen görüşbirliği, iktidar mücadelesini engelleyen ve hatta onun olumsuz sonuçlarını sürekli olarak hatırlatan bir abide gibi ortada durmakta ve istikrarı temsil etmektedir (Müftüoğlu, 2000: 64).

Ortaya koyduğumuz Rawlsçu adalet anlayışının örtüşen görüşbirliği düşüncesinin hayata geçirilmesi söz konusu olduğunda -demokrasinin tam olarak oturmadığı toplumlarda çok daha fazla olmak üzere- ütopyik bir görünüm sergilediği ortadadır. Bildirişimsel alanda birbirinden farklı doktrinlere görünürlük kazandıracak söylemsel ifadelerin varlığına ve dolaşımına dahi tahammül gösterilemez iken, birbirinden farklı söylemsel ifadelerin adalete ulaşmada kendi arasında bile uzlaşacakları bir bildirişimsel alanın nasıl oluşturulacağı yanıtlanması gereken önemli bir soru olarak karşımızdadır.

Bu sorunun yanıtını aramak üzere öncelikle, Rawls'un örtüşen görüşbirliği düşüncesinin toplumdaki tesisinin nasıl sağlanabileceği yönündeki görüşüne bakmak gerekir. Bu bağlamda

Rawls, örtüşen görüşbirliği düşüncesinin kendi üzerinde yükseleceği zemin olarak, temel hak ve özgürlükleri güvence altına alacak, demokratik yönetime ilişkin prosedürü ortaya koyacak olan anayasal görüşbirliği düşüncesine işaret eder. Demokratik bir seçim sistemi ile ilgili olan ve bu bağlamda asıl olarak politik rekabetin demokratik bir ortamda nasıl gerçekleşmesi gerektiğine yönelik prosedürü belirleyecek olan bu anayasal görüşbirliği düşüncesi, bu haliyle yaşamın tüm alanlarına müdahale etmesi beklenen kapsayıcı bir uzlaşım düzeyine karşılık gelmez (Rawls, 2007: 199). Buna ek olarak, onun ancak belli birtakım tarihsel koşullar altında tarihin belli bir anında öncelikle geçici bir anlaşma olarak ortaya çıksa da Rawls için, onun daha sonradan belli birtakım kurallara dönüşerek somutlaşmasının, kalıcı ve önemli sonuçları olan bir düzeye de karşılık geldiğinin altını çizmek gerekir. Rawls'a göre, liberal değerlerin mevcut kurumlar düzeyinde de temele alınarak hayata geçirilmelerinde başarılı olduğu takdirde, bu anayasal görüşbirliği düşüncesi, toplumdaki bireylerin gözünde nesnellik kazanır. Bu, aynı zamanda gerek deneyim yoluyla gerekse de bu deneyimle çelişmediği ölçüde bilimin de desteklemesi ile liberal değerlerin bir kamusal akla dönüşmesine neden olur; başka bir deyişle bu söz konusudeğerler, gerek yurttaşların gerekse tüm toplumsal birliklerin temel adalet ilkelerine ilişkin tüm sorunları değerlendirmelerinde/kavramalarında nesnel birer ölçüte dönüşürler (Müftüoğlu, 2000: 65). Adaletin her koşulda geçerli ve herkesin avantajına olduğu böylesi bir ortam Rawls için, makul çoğulculuğa geçişin ilk ve en önemli adımı olarak görülür ve örtüşen görüşbirliği düşüncesi de bu zemin üzerinde yükselir.

O halde örtüşen görüşbirliği düşüncesi temelde, anayasal görüşbirliği düşüncesinin kurumlarıyla birlikte başarılı bir şekilde hayata geçirildiği toplumlarda, yurttaşların gözünde nesnellik kazanması suretiyle daha derin bir uzlaşım düzeyin ortaya çıkması ile ilgilidir. Anayasal bir görüşbirliğinin tesis edildiği toplumlarda, kendi görüşlerine, söylemsel ifadelerinetaraftar bulup çoğunluğu elde edebilmek ve varsa bu söylemsel ifadelerinin açmazlarını ya da yetersizliklerini aşmak üzere yurttaşların politik bir platformda birbirleriyle diyalog kurabilmelerini ve uzlaşma sağlayabilmelerini mümkün kılacak olan şey örtüşen görüşbirliği düşüncesi olacaktır. Ancak açıktır ki, liberal değer ve ilkelerin kök saldığı istikrarlı bir anayasal görüşbirliği sağlanamamışsa ve dolayısıyla da birbirinden farklı söylemsel ifadeler bildirişimsel alanda varlık gösteremiyorsa, örtüşen görüşbirliği düşüncesinin kendisinden söz etmek de mümkün olmayacaktır. Örtüşen görüşbirliği düşüncesi bu bakımdan, anayasal görüşbirliği düşüncesinin nesnel hale getirmeyi başardığı demokratik değerler aracılığıyla çok daha kapsamlı bir düzeye işaret ederek, yurttaşların daha kapsamlı ve birbirinden farklı söylemsel ifadelerinin bir tartışma ve diyalog ortamında bulunmalarına imkântanıyacak bir düşünce olarakkarşımızdadır. Örtüşen görüşbirliği düşüncesinin hayat bulacağı demokratik toplumlarda Rawls'un da öngördüğü gibi, bilgi-güç ve iktidarın tek elde toplanacağını varsaymak da hayli zordur.

Ancak bu noktada Rawls'un örtüşen görüşbirliği düşüncesinin toplumlarda tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi hususunda birtakım endişelere sahip olduğunun da altını çizmek gerekir. Rawls için örtüşen görüşbirliği düşüncesi, gerek anayasal görüşbirliği düşüncesinin çoğulcu yapıyı ne kadar dikkate aldığı noktasında, gerekse de taşıdığı değerlerin bile kendi içindeki tartışmaya açık yapısı gereği eksikli ya da kusurlu olarak kalmaya mahkûm görünür (Rawls, 2007: 414-416). Bu bakımdan örtüşen görüşbirliği düşüncesini, daha çok mevcut durumumuzu,

yani birlikte yaşayabilmek adına toplumsal hayatı kuşatan her alanda farklı söylemsel ifade ve görüşlerin uzlaşacağı bir mutabakata daha fazla ihtiyaç duyduğumuzu anlayabilmemizi sağlayan, yol gösterici bir ideal olarak düşünmek daha doğru bir yaklaşımdır. Rawls, bu ideale doğru yol alırken toplumun kendisini bu yöne kanalize edebileceğini düşündüğü birtakım temel esaslarla ilgili olmanın daha işlevsel olduğuna dikkat çeker. Bir başka ifade ile Rawls için öncelikle, bildirişimsel alanı birbirinden farklı söylemsel ifadelerin mutabakata varabilecekleri adil bir zemin olarak düzenlemek gerekecektir. Dolayısıyla Rawls, tam da bu noktada anayasal esaslar ve temel adalet ile ilgili olarak belirleyici bir rol oynayacak olan kamusal aklı devreye sokar.

### 3. Meşruiyetin Kaynağı Olarak Kamusal Akıl Ve Özgür Diyaloglar

Rawls, iyi düzenlenmiş toplum idealinin en önemli özelliklerinden biri olarak örtüşen görüşbirliği düşüncesine işaret etmekteydi. Birbirinden farklı söylemsel ifadelerin, adil ve eşit bir şekilde düzenlenmiş olan bildirişimsel alanda belli bir uzlaşma, mutabakata varması olarak ifade edebileceğimiz örtüşen görüşbirliği düşüncesinin ise Rawls, demokratik bir toplumda ancak liberal değerlerin gerçekleşmesi, kök salması ile mümkün olabileceğini ileri sürmekteydi. Bu bağlamda Rawls, liberal değerlerin gerçekleşmesini ise anayasal görüşbirliğinin varlığına bağlamaktaydı. İşte tam da bu noktada Rawls, anayasal görüşbirliğinin bir sonucu olan, anayasal esaslar ve temel adalet ile ilgili belirleyici bir rol oynayacak olan kamusal aklı, liberal değerlerin içselleştirilebilmeleri açısından ele almaya çalışır.

Ortaya koyacakları anayasal esaslar ile adalet ilkeleri ve gerekse de bunların uygulanmasıyla ilgili ölçütlerde birtakım farklılıklar olsa da Rawls, tüm liberal toplumların sahip oldukları demokratik değerler dolayısıyla ortak olarak bir kamusal akıl düşüncesine sahip olduklarını düşünür. Kamusal akıl, herşeyden önce eşit ve özgür yurttaşların kamunun iyisini, yani ortak bir iyi kavramını benimsemeleri sonucunda ortaya çıkar. Dolayısıyla anayasal esaslar çerçevesinde düzenlenmiş toplumdaki tüm kurumların amaç ve hedeflerinin de, kamusal iyi üzerine düşünülerek oluşturulmaları beklenir. Böylece Rawls, kamusal akıl düşüncesinin en belirgin üç temel karakteristiğini şu şekilde ortaya koymuş olur: Öncelikle kamusal akıl, istisnasız toplumdaki her yurttaşına aittir; kamusal akıl, ortak iyiyi, yani kamusal iyiyi ön plana çıkarması ve temel adalet ile ilgili sorunları ve onların içerimlerini ele alması bakımından temelde kamunun kendisi ile ilgilidir ve bu bağlamda da kamusal akıl iyi düzenlenmiş bir toplum idealine nasıl ulaşılacağı konusunda düzenleyici bir ilke olarak iş görür.

Bu çizgi üzerinden Rawls, ilk olarak anayasal esaslar ile temel adalete ilişkin sorunları ele alarak toplumun yapısının temel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması, adil politik süreçlerin kurumsallaşması, özgür ve eşit yurttaşların toplumsal ve ekonomik adaletten en uygun payı almaları yönünde bir değişim geçirmeleri gerektiğini savunur. Anayasal esasların ve temel adalete ilişkin sorunların temel haklar ve özgürlükler çerçevesinde buluşan yurttaşlarca, yani kamusal aklın devreye girmesiyle uzlaşımsal bir düzlemde yeniden oluşturulabileceğini savunan Rawls, böylece kamusal aklı, hem yol gösterici düzenleyici bir ilke olarak hem de yasal olanın sınırlarını belirlemesi bakımından temel politik konularla ilgili her türlü tavrı ve çözümü de belirleyen bir meşruiyet ölçütü olarak ele alır. O halde kamusal akıl,

temel bir ölçüt olarak tüm yurttaşların gerek kendi eylemlerinde gerekse de taleplerinde rasyonel, makul ve hakkaniyetli olmalarını da sağlar. Kamusal akıl böylece, toplumsal düzeydeki her türlü sorunun çözümünde karşılıklılık ilkesini, yani diğer tüm söylemsel ifadeler etrafında belirginleşen makul ve rasyonel görüşlerin kendiliğinden dikkate alınmasını da beraberinde getirir. Böylece Rawls'tabildirişimsel alanın, kamusal aklın düzenleyici ve yasal olanın sınırlarını ortaya koyucu özelliği ile yeniden düzenlenmekte olduğu görülür. Yeniden düzenlenen bu bildirişimsel alanda yurttaşlar, kamusal aklın oluşturduğu makul ve rasyonel zemin üzerinde diğerleriyle, onların özgür ve eşit olmalarına bir zarar vermeksizin, diyaloga girecek, kendi düşüncelerini diğerlerine açıklayıp makul olduğunu göstererek, onlar tarafından da sahiplenilmesini sağlamaya çalışacaktır (Müftüoğlu, 2000:72). İşte böylesi bir zemin üzerinde Rawls, liberal meşruiyet ilkesine göre, meşruiyetin kaynağını, yurttaşların kamusal alandaki, kamusal akla uygun bir biçimde gerçekleştirdikleri özgür diyaloglar olarak kavrar.

BöyleceRawls kamusal akıl düşüncesini, bildirişimsel alanın bu yöndeki bir dönüşümünü güvence altına alacak ve sürekliliğini temin edecek şekilde politik bir adalet anlayışı olarak ele almış olur. Politik bir adalet anlayışının, yani bu çerçevede ortaya konulmuş kamusal akıl düşüncesinin en temel özelliği o halde kuşku yok ki, onun tüm kapsayıcı öğretilerden tamamen bağımsız, tamamıyla toplumun temel yapısına uygulanmak üzere tasarlanmış ve bu bakımdan da *kamusal politik bir kültürün* oluşumuyla yakından ilgili olmasıdır. Rawls, kamusal akıl düşüncesinin bu anlamdaki inşasının, yurttaşlara yukarıda anlatılan şekilde eylemesi için gerekli düşünce yapısının oluşacağı ortamı, yani bildirişim alanını açacağından kuşku duymaz. Buna ek olarak Rawls, yurttaşların her durumda ortak iyiyi gözetmek suretiyle makul ve rasyonel olması gereken düşüncelerini, birbirlerinin özgürlüklerine ve eşit olmalarına zarar vermeksizin birbirlerine açabilecekleri ortamın bir kez oluşturulduktan sonra bir kültür halini alacağına da ayrıca dikkat çeker. Kaldı kiRawls'tahenüz orijinal durumdayken tarafların, adalet ilkelerini temel yapıya adapte ederken bu normların uygulanması için kamusal akla yol gösterici kural ve ölçütleri daha başından belirledikleri de dikkate alındığında, toplumda demokratik değerlerin daha başlangıçtan itibaren herkesin üzerinde uzlaşabileceği bir rasyonel zemine gönderme yaptığı da ifade edilebilir. Bu bağlamda adalet ilkeleri ile kamusal aklın, orijinal durumdaki hakkaniyet olarak adalet anlayışı ile tüm tarafların üzerinde anlaşabilecekleri, kolayca anlaşılabilir ve paylaşılabilir olan ortak bir rasyonel zemin düşüncesini paylaşmaları bakımından, onları bir mutabakatın ortaya çıkış ve devam ettirilmesi olarak birbirlerini tamamlayan iki parçası olarak görmek gerekir.

Bu haliyle kamusal akıl düşüncesinin Rawls'ta, yurttaşların bildirişimsel alanda birbirinden farklı rasyonel ve makul söylemlerini karşılıklılık ilkesi gereği dikkate aldıkları ve böylece rasyonel bir zemin üzerinde uzlaşmalarını mümkün kılan bir düşünce yapısına vurgu yaptığı ortadadır. Bu hususla ilgili olarak Rawls'taki tüm akıl yürütme biçimlerinin -ister bireysel, kurumsal, isterse de politik olsun- aklın sahip olması gereken temel kavramlar ve ilkeler eşliğinde doğruluk ve temellendirmeye ilişkin ölçütleri içermek durumunda olduğuna dikkat edilmelidir (Rawls, 2007: 255-257). Rawls başlangıç itibari ile hakkaniyet olarak adalet anlayışında, sonrasında da politik adalet anlayışını ifade etmesi beklenen kamusal akıl düşüncesinde ortaya çıkan bu akıl yürütmenin, demokratik liberal toplumlarda bir kültür halini alması dolayısıyla bildirişim alanına dahil olan kamusal olmayan bir aklın taşıyıcısı olduğu



fikirlerin ve değerlerin dahi değerlendirilmesi ve hayata geçirilmesi hususunda kendiliğinden devreye girecek bir kontrol mekanizması olarak da iş göreceğine işaret eder (Rawls, 2007: 407-408). Bir başka ifade ile liberal değerlerin savunulduğu bir toplumdaki yurttaşlar Rawls'a göre, kamusal olmayan bir akla veya insani birliğe katılırken, sahip oldukları değerler doğrultusunda yine kamusal akıl çerçevesinde eyleyeceklerdir; yani yurttaşlar kamusal olmayan aklın/birliğin sahip olduğu temel hak ve özgürlüklerin taşıdığı değerleri gözden geçirmek suretiyle onlara katılım gösterecek ya da göstermeyecektir.

O halde Rawls'ta karşımıza çıkan kamusal akıl düşüncesinin öncelikle adaletin ilkelerinin tesisi ve yasaların belirlenimini sağlamasıyla, bildirişimsel alanı düzenleyip sahip olması gereken özellikleri ortaya koyduktan sonra, bu alanda sadece makul olarak gerekçelendirilmiş ve rasyonel olmasıyla kendi iyisinden çok ortak iyiyi dikkate alması gereken söylemsel ifadelerin dikkate alınmasını sağlayarak ortak bir mutabakatın, uzlaşımın, eş deyişle örtüşen bir görüşbirliğinin ortaya çıkmasını talep ettiği ortadadır. Nitekim kamusal akıl, Rawls'ta politik ilişkileri ve dolaylı olarak da toplumsal ilişkileri belirleyip düzenlerken "diğerini dikkate almak"tan geçen bir karşılıklılık düşüncesine dayandırılmıştır. Rawls'ta bu karşılıklılık esası ise rasyonel bir zeminde, yani söylemsel akışta ifade bulan şeylerin doğruluk ve temellendirmeye ilişkin ölçütleri karşılayarak gerekçelendirilmeleriyle anlam bulur. Bu bakımdan Rawls'un kavramları tanımlama gayretindense, kamusal akıl düşüncesinin yeniden düzenlendiği bir görüş kapsamında, akıştaki söylemlerin karşılıklı olarak dikkate alındığı ve makul gerekçelerin ifade bulmasıyla toplumsal anlamın belirleneceği yeni bir uzlaşım seçeneğine yönelmiş olduğunu söylemekte bir sakınca yoktur.

### Sonuç

Günümüz modern demokratik toplumları, kendi demokratik rejimlerinin istikrarını devam ettirmek üzere birbirleriyle uyuşmayan ve hatta çatışma içinde olabilen değerleri bir potada eritmek durumundadır. Rawls'un çabasına yön veren şey de, tam olarak demokrasilerdeki bu çeşitlilik ve çoğulculuk sorunudur. Bu bağlamda Rawls siyasal liberalizmin temel çerçevesini, çoğulculuk ve çeşitlilik ekseninde ve demokratik toplumun özgür kurumları aracılığıyla düzenler. Rawls böylece, pratikteki ahlak felsefelerinde ve iyi hayat anlayışlarındaki farklılıklara rağmen, yurttaşların hep beraber onaylayabilecekleri bir politik ahlak anlayışı oluşturmayı başarır. Yurttaşların ortak desteği dışında bu politik ahlak anlayışının herhangi bir başka destekleyicisi yoktur. Bu desteğe güç veren, yani yurttaşları politik hayat hakkında rızaya dayalı bir temeli aramaya iten şey ise ortak ve etkin bir saiktir. Rawls, adaletin herkesin avantajına olduğunu anlamış olan, demokratik değerlerin kök saldığı liberal toplumların en belirgin özelliğini, makul ve rasyonel zeminde ifade bulmuş birbirinden farklı söylemsel ifadelerin, bildirişimsel, eş deyişle kamusal alana açılabilmesi ve bu bağlamda da toplumdaki her birey, grup ya da topluluğun özgür ve eşit olması şeklinde ifade eder. Rawls birlikte iyi düzenlenmiş bir toplumda yaşayabilmek adına birbirinden farklı ve hatta zaman zaman çatışır durumdaki bu görüşlerin, yani söylemsel ifadelerin arasında bir uzlaşma temeli sağlama ihtiyacı duyar. Böylece Rawls karşılıklılık ilkesini devreye sokmak suretiyle, toplumdaki tüm yurttaşların, grup ya da toplulukların birbirinden farklı olan söylemsel ifadeleriyle görünürlük kazanan görüşlerinin dikkate alınmasını ve böylece de bilgi, güç ve iktidar erkinin, uzlaşım

mutabakatlar çerçevesinde toplumda dengeli, yani adaletli bir şekilde dağılımını sağlamayı umut etmiş görünür.

Rawls'ın idealindeki bu iyi düzenlenmiş toplum idealine ulaşabilmek üzere öncelikle, toplumun temel yapısının politik bir adalet anlayışı ile düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu politik adalet anlayışının söylemsellik açısından temel görevinin, birbirinden farklı fakat makul söylemsel ifadelerin bildirişimsel alanda, yani kamusal alanda varlık gösterebilmelerini sağlamak ve bunu güvence altına almak olduğu görülür. Öncelikle anayasal esaslar ve temel adalet sorunları söz konusu olduğunda bu kamusal tartışmaların, bu politik adalet anlayışına uygun olarak gerçekleşmesi gerektiğini savunan Rawls, bunun sonucunda demokratik değerlerin er ya da geç liberal toplumların içinde kök salacağını düşünür. Böylece ilk olarak anayasal esaslar ve temel adalet sorunları üzerinde oluşması beklenen bu geniş çaptaki anayasal görüşbirliğinin toplumda oluşturacağı uzlaşım salık kültürünün, Rawls'ta toplumsal gerçekliğin oluşturulmasında her türlü alanı ve her türden aklı -kamusal ya da kamusal olmayan- kuşatan daha geniş tabanlı ve derinlikli bir uzlaşım salık alanı işaret eden örtüşen görüşbirliğine evrilmesi beklenir. Rawls, bu konuda her ne kadar umutsuz görünse de, yine de hakkaniyet olarak adalet anlayışını temel alan ve bu görüş üzerinden ortaya koyduğu politik adalet anlayışının yurttaşları, toplumdaki tüm kesimlerin eşitliğini ve özgürlüğünü gözetken ve bu bağlamda onların makul ve rasyonel gerekçelerle ortaya koydukları söylemleriyle dikkate alacak olan ve bu bağlamda sadece kendi iyisini değil, fakat daha çok ortak iyiyi gözetken yurttaşlara dönüştüreceğine yönelik inancını korur.

Bugün hala pek çok yapısalcı ve postyapısalcı geleneğin “dilin aynı zamanda bir tahakküm ve sosyal güç aracı olduğu” şeklindeki Habermasçı sav (Habermas, 1967: 259) üzerinde ortak bir noktada buluştukları dikkate alındığında, Rawls'un ortaya koyduğu adalet teorisi ile öncelikle bildirişimsel alanı makul ve rasyonel olmaları koşulu ile her türden farklı söylemsel ifadelerle açık hale getirme talebinin bir diğer önemli nedenini de, toplumsal gerçekliğin oluşturulma sürecinde imtiyazlı birey ve grupların bilgi-güç ve iktidar üçgenindeki ağırlıklarını kırmak olarak da düşünebiliriz. Bu bakımdan Rawls, bildirişimsel alanın makuliyet ve rasyonellik zemini üzerinde yeniden şekillenmesi gerektiğine ve ancak bu şekilde toplumsal gerçekliğin daha hakkaniyetli bir şekilde, yani herkesin özgür ve eşit söz hakkına sahip olduğu bir uzlaşım salık seçeneği etrafında kurulabileceğine işaret etmektedir.

O halde, söylemsellik açısından bakıldığında bir anlamda da, makul ve rasyonel olmak koşulu ile her türden farklı söylemsel ifadenin bildirişimsel alandaki eşit ve özgür dolaşımı olarak da ifade edebileceğimiz rawlsçı politik adalet anlayışının, kendi içinde çözülmesi gereken pek çok sorunu barındırsada, bugün gerek içinde yaşadığımız toplum gerekse de dünyaya baktığımızda birlikte daha iyi yaşamak adına duyulan *uzlaşım salık* zeminine işaret etmesi bakımından büyük bir önem taşıdığı gözden kaçırılmamalıdır.

#### KAYNAKÇA

Berger, P., L. (1975). *Invitation to Sociology: A Humanistic Perspective*, Penguin Books: Harmondsworth.

Dant, T. (1991). *Knowledge, Ideology and Discourse*, Routledge: London.

- Eagleton, T. (1991). *Ideology*: Verso.
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*, Routledge: London.
- Habermas, J. (1967). *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Macdonell, D. (1986). *Theories of Discourse*, Oxford University Press: Oxford.
- Müftüoğlu, A. (2000). *Rawls, Rorty ve Taylor'ın Demokrasi Anlayışlarında Birey ve Kollektivitenin Yeri*, Ege Üniversitesi: İzmir.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, Harvard University Press: USA.
- Rawls, J. (2007). *Siyasal Liberalizm*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Sancar, S. (2014). *İdeolojinin Serüveni, Yanlış Bilinç ve Hegemonyadan Söyleme*, (3. Basım), İmge Kitabevi: Ankara.
- Wodak, R. Ve Meyer, M. (2002). *Methods of Critical Discourse Analysis*, (Ed. Wodak, R. Ve Meyer, M.), *Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology* (s. 1-34), Sage Publication: London.
- Wood, L. ve Kroger, R., O. (2000). *Doing Discourse Analysis: Methods for Studying Action in Talk and Text*, Sage Publication: London.

**KAVRAMSAL SANAT YAPITLARINDA ANLAM: KOSUTH VE BEUYS ÖRNEĞİ****Görkem Utku ALPARSLAN<sup>1</sup>****Özet**

Bu çalışmada, çağdaş sanat akımlarından kavramsal sanatın önemli iki temsilcisi Joseph Kosuth ve Joseph Beuys'un yapıtları Akademik ve Disiplinlerarası Yeni Sanat Eleştirisi Kuramı kullanılarak çözümlenmiştir. Söz konusu çözümlenmelerin yapılmasındaki amaç kavramsal sanatın maddeden bağımsız yapısını ve zihinsel içeriğini örneklerle irdelemektir.

Çalışmada öncelikle kavramsal sanatın yapısı irdelenmiş; daha sonra iki eserin çözümlenmesine geçilmiştir. İlk olarak Joseph Kosuth'un "Bir ve Üç Çekiç" adlı yapıtı ikinci olarak ise Joseph Beuys'un "Kötü Durum" adlı yapıtı çözümlenmiştir. Söz konusu çözümlenmeler nesnel, akademik ve disiplinlerarası bir yöntemle yürütülmüştür. Ortaya çıkan sonuç; çağdaş sanatın önemli bir aşaması olan kavramsal sanatın zihinselliği, dil ile bağlantısı ve sorgulayıcı yönüdür.

**Anahtar Kelimeler:** Joseph Kosuth, Joseph Beuys, sanat eleştirisi

**MEANING IN CONCEPTUAL ART: CASE OF KOSUTH AND BEUYS****Abstract**

In this study, the works of Joseph Kosuth and Joseph Beuys, two important representatives of conceptual art from contemporary art movements, are analyzed by using Academic and Interdisciplinary New Art Criticism Theory. The purpose of the analysis is to examine the conceptual art's independent structure and mental content with examples.

In this study, first of all, the structure of conceptual art is examined; then two works were analyzed. First, Joseph Kosuth's "One and Three Hammers" and secondly, Joseph Beuys's Bad Situation, is analyzed. These analyzes were carried out in an objective, academic and interdisciplinary manner. The result; conceptual art, which is an important stage of contemporary art, is the mentality, connection with language and interrogator aspect.

**Key Words:** Joseph Kosuth, Joseph Beuys, art criticism

**GİRİŞ**

Çağdaş sanatın önemli bir aşaması olan kavramsal sanatın öncülerinden biri Marcel Duchamp'tır. Duchamp, sanatı sorgulayan ve bu sorgulama ekseninde yeni anlatım araçları arayan sanatçılardan (Lynton, 2009, s.300). Duchamp'ın mirası sanatı maddesellikten kurtararak onu zihnin içinde oluşturulan bir yapıya çevirmiştir. Bu akımın önde gelen iki sanatçısı Joseph Kosuth ve Joseph Beuys'un birer yapıtı: Tayfun Akkaya'nın "Akademik ve Disiplinlerarası Yeni Sanat Eleştirisi Kuramı" ile çözümlenmiştir.

Akademik ve Disiplinlerarası Yeni Sanat Eleştirisi Kuramı; sekiz ana aşamadan ve yirmi iki alt başlıktan oluşmaktadır. Birinci Bölüm: Üç aşamalıdır, bu bölüm yapıtın döküm bilgilerinin verilmesi ve olgusal-anlatımsal anlam boyutunun tespitiyle ilgilidir. İkinci Bölüm:

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim Eğitimi, e-posta: galparslan@pau.edu.tr

Dört aşamalıdır: Bu bölümde eserin konusu; varsa semboller, amblemler tespit edilmekte ve çözümlenmekte; atribüleri ışığında figürlerin kimlikleri belirlenmektedir. Üçüncü Bölüm: Beş aşamalıdır, bu bölümde konu ve anlatım elemanlarına dair tüm sanatsal ve estetik öğeler ele alınmaktadır. Dördüncü Bölüm: Kuramın ilk üç aşamasında yer alan analizlerin sentezlenerek, ana varsa yan temaların ortaya konulmasıdır. Beşinci Bölüm: Dört aşamalı olup karşılaştırmalar yoluyla sanatçının yaşamının-sanatsal yaratım faaliyetlerinin ve eserin özgün sanatsal niteliklerinin tespitine yöneliktir. Altıncı Bölüm: Beşinci bölümdeki nesnel tespitler temelinde dört aşamalı yargılama sürecidir. Yedinci Bölüm: Eserin sanat piyasasındaki yerine dair değerlendirmeye yöneliktir. Sekizinci Bölüm: eleştirilen esere dair ek açıklamaları ve tartışmaları içermektedir (Akkaya, 2014, ss. 95 – 96).

Akademik ve Disiplinlerarası Yeni Sanat Eleştirisi Kuramı kullanılarak yapılan bu çalışma; bu kuramın modern ve çağdaş sanata yapılan uyarlaması biçimindedir. Bu bağlamda bu çalışmada söz konusu uyarlamaya uymayan ya da karşılamayan alt başlıklar çıkarılmıştır.

### **Kavramsal Sanata Bakış**

Bu iki sanatçı XX. yüzyıl sanatı içinde yer almaktadır. XX. yüzyıl sanatının ilk yarısı, izlenimcilik ile başlayan modern sanat anlayışının etkin olduğu bir dönemdir. 1980’li yılların ortalarına dek çağdaş sanatla modern sanat ayrışması keskin değildir (Danto’dan aktaran Erden, 2016, s. 314). Bu bağlamda kavramsal sanat ile modern sanatın yakın ilişki içinde olduğu savunulabilir.

Modernizm ile ilişkili olan modern resme değinmeden önce modernizm ile modern sanat arasındaki önemli bir ayrıntıya değinmekte yarar var: Modernizm ile modern sanat basitçe eşitlenemez. Modernizm, bir yandan modern sanat uygulamasıyla ilişkili fikir açısından bağımsız değerler yığına, diğer yandan sanatta “modern”in eleştirel temsilinin belli bir biçimine karşılık gelir (Harrison ve Wood, 2011, s. 22). Bu bağlamda; modern resmin “gelenekten kopuş” ilkesi temelinde bilimsel veriler ışığında, yer yer modern toplum yapısını eleştiren, gerçekliği yansıtma ilkesi çerçevesinde biçimlendiği söylenebilir.

Modern resmin sonu ise Arthur Danto’ya göre 1960’ların başlarında son bulmuştur. Pop sanat, minimalizm ve kavramsal sanat gibi akımlar modern resmin sonunu işaret eder (Danto, 2014, s. 116). Modern resmin sonu Kavramsal sanat olarak Danto tarafından kabul edilse de; aralarındaki ilişki yadsınamaz. Modern resimde ortaya konan önemli bir fikir olan “zihinsel resim” kavramı Kavramsal sanatta tam olarak kendisini bulur. Kavramsal Sanat sanatın nesneye olan gereksinimini büyük ölçüde tartışmaya açmıştır. Düşünce ön plana geçmiş, yapının maddi varlığı geride kalmıştır. Kavramsal sanatçılar, tekil nesneyi dışlayarak, düşünce merkezli olarak; belgeler, fotoğraflar, taslaklar, videolar vb. kullanmışlar ve sanatın geleneksel biçimini sorgulamışlardır (Antmen, 2006, ss. 193 – 194). Kavramsal sanatta resim sadece sanatçı için aşmayı istemediği bir sınıra dönüşür (Artan Oskay, 2018, s. 808). Amerikalı Joseph Kosuth “Felsefeden Sonra Sanat” başlıklı yazısında “kavramsal” terimini onaylayarak Duchamp’ı tarihi bir dönüm noktası olarak nitelemiştir. Ondandan önce sanatın fiziksel somutluğu yüzünden engellendiği savını ortaya atmıştır (Hopkins, 2018, ss. 149 – 150). Kosuth’a göre “Kavramsal Sanatın en saf tanımı, kavram, sanatın temelini irdeleme olmalıdır”. Kosuth, sanatı bir eğilim ya da bir biçim olarak görmenin, sanatın yalnızca biçimsel niteliklerini görme anlamına geldiğini

ve sonuç bir nesne olsa bile sanatçının niyetinin ikinci plana atılacağını belirtmiştir. Mantıkçı bir yaklaşımla biçimselliğe önem vermeyen Kosuth, insanın estetiği sanattan ayırması gerektiğini savunarak, sanatçının daima sanatın doğasını sorgulayan insan olduğunu belirtmiştir (Atakan, 2015, ss. 55 – 56). Kosuth’a göre “organik biçimler geri dönülmez şekilde tükenmiştir”. Sanat ancak kendisini bir dil olarak gördükçe, dolayısıyla her türlü biçimin gerisinde ve kavramın içinde yer aldıkça; kendi kendisini üretmeyi sürdürür (Eroğlu, 2015, s. 282). Joseph Beuys ise sanatın kültürel ve ideolojik gücünün ayırtına vararak; sanatın toplumsal eşitlik, aydınlanma ve emek kavgasına öncülük etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Flüksus akımının kuramcılarında olan Beuys; sanatın kentsoyluların boyunduruğundan kurtulup halkın çıkarlarını savunan bir amaca yönelmesi gerekliliğin savunmuştur (Antmen, 2006, ss. 211 – 212). Bu bağlamda kavramsal sanatın ereğinin sanatı maddeden kurtararak izleyicinin zihninde oluşturmak olduğu ifade edilebilir.

### Yapıt Çözümlenmeleri



**Resim 1:** “Bir ve Üç Çekiç”, 1965, çekiç, fotoğraf ve asetat, Foto – Panel: 65.4 x 40.6 cm, çekiç: 35.6 x 12.4 x 5.1 cm, yazı paneli: 62.5 x 65.4 cm. (Web 1)

### Joseph Kosuth: “Bir ve Üç Çekiç”

#### Künye ve Form – İfade Analizi

ABD’li kavramsal sanatçı Joseph Kosuth’un (1945) 1965 yılında yaptığı “Bir ve Üç Çekiç” adlı çalışması, çekiç, çekiç fotoğrafı ve basılı çekiç tanımı kullanılarak oluşturulmuştur. Çeşitli galeri ve sergilerde sergilenen bu yapıt Leo Castelli Gallery koleksiyonundadır.

Yapıtın en sağında bir çekiç resmi, ortasında gerçek çekiç ve en solunda da basılı kâğıt üzerine bir çekicinin sözlük anlamı belli bir düzen içinde yan yana duvara asılı olarak bulunmaktadır. Düzenlemenin ortasındaki gerçek çekiç ile sağ yanındaki çekiç resminin boyutları eşittir. Çalışmada çekiç resmi ve yazı siyah beyaz iken çekiç nesnesi her çekiçte olduğu gibi ahşap rengi ile siyah renk içermektedir. En solunda da sözlükten alınmış çekici tanımlayan bir pafta belli bir düzen içerisinde yan yana asılıdır.

### **Konu ve Anlatım Elemanlarının Analizi**

Joseph Kosuth'un önemli bir yapıtı olan "Bir ve üç çekiç" adlı yapıtın konusu endüstriyel bir malzeme olan çekiç aletinin gerçekliğidir. Sanatçıya göre dil de, sanat da soyutlamadır. Sanatçı dilbilimsel felsefenin etkisiyle sanatın varlığını dilbilimsel önermeye benzetmiştir. Dil ile sanat arasındaki benzerlikleri irdelemiştir. Sanatçı "Bir ve Üç Çekiç"te bir sözcüğün birden fazla anlamı olabileceğini ve belirli bir anlamın o sözcüğün kullanılışındaki bağlamla kazanılabileceğini savunur. Örneğin Çekiç (Hammer) sözcüğü hem alet anlamında çekiç hem de yıkıcı kişi ya da kurumları tanımlamada kullanılmaktadır yani gerçek anlamını kullanıldığı bağlamın içinde bulmaktadır.

Çekiç İskandinav mitolojisinde gücü ve yıkıcılığı simgeler (web 1): İskandinavya'nın en güçlü tanrısı olan Odin'in oğlu Thor, Odin'den sonraki en güçlü tanrı olarak kabul edilir. Thor, kemer ve çekiç olmak üzere onu daha güçlü kılan iki sihirli nesneye sahipse de çoğu mitte çekiciyle ön plandadır. Thor bu çekiciyle fırtına ve yağmura yol açabiliyordu. Çekicinin İskandinav mitolojisindeki "yıkıcı güç" anlamı ile yapıttaki kullanımı arasında bir bağ kurulabilir.

### **Konu ve Anlatım Elemanlarının Estetik Analizi**

Yapıt yerleştirme esasına göre düzenlendiği için desen çizim esaslarına göre bir oluşum ve figür gözlenmemektedir. Ancak yapıta grafiksel açıdan baktığımızda kabaca üç parçalı bir ifade görmekteyiz. Üç parçaya ayrılan yapıtın en sağ ve en soldaki iki parçası aynı imgeyi göstermektedir. Yapıtta yer alan öğelere her hangi bir hareket verilmemiştir. Yapıtın en sağında yer alan ve asıl çekiç biçimine yakın boyutlardaki çekiç fotoğrafı lekesel özellikli ve üzerinde her hangi bir düzenleme yapılmadan kâğıda basılmıştır ve ortadaki gerçek çekiçle aynı düzleme asılı durumdadır. Soldaki asetat kâğıdı üzerine basılı olan siyah harfli çekici tanımlayan yazı aynı yüzeye monte edilmiştir.

Yapıtta baktığımızda ışığın yapıta yukarıdan dikey olarak vurduğu görülmektedir. Yapıtta bulundan çekiç fotoğrafında da ışık galerideki gerçek çekice vurduğu gibi dikey olarak yukarıdan gelmektedir.

Çalışmada en solda bulundan yazılar ve en sağda bulunan çekiç resmi siyah beyaz bir görünüm sunarken, ortadaki çekiç renkli bir biçimde dikkatleri üzerine çekmektedir. Ortadaki gerçek çekicinin sapının altı kırmızı renkte iken sapın geri kalanı ahşap rengindedir. Ortadaki Çekicinin başındaki metal ise gri renktedir. Yapıt, boyları aynı olan bir üçlü (triptik) görünümü vermekte ve renk içeren öge ortaya konularak bir odak noktası oluşturulmaktadır.

XX. yüzyılın ikinci yarısında üne kavuşan, Kavramsal sanatın önemli bir temsilcisi olan Joseph Kosuth özellikle dil bilimsel felsefeyi irdelemiştir. Yapıtlarında dil ve sanat arasındaki

ilişkiyi irdelemiş, tüm sanatsal girişimlerin dilbilimsel doğasının anlaşılmasını amaçlamıştır (Fineberg, 2014, s. 325). Sanatı düşün olarak algılanmasını hedefleyerek bir önerme olarak ele almıştır.

### **Form-İfadeye, Konu Anlatımına Dair Biçimsel ve Estetik Öğelerin Anlamlandırılması**

Kosuth yapıtlarında tamamen tekil nesneyi dışlayıcı çözümlemelere gitmiş ve sanat yapıtındaki geleneksel nesnel anlayışı tamamen ortadan kaldırarak salt düşünsel yaklaşımı ön planda tutmayı amaçlamıştır. Kosuth'un vardığı sanat yapıtına anti-estetiksel yaklaşımın temelinde Derida'nın yapısöküm felsefesi yatmaktadır (Şengül, 2013, s. 12). Yapısöküm felsefesinin yanı sıra Saussure'un dilbilim alandaki görüşleri de Kosuth'un yapıtında etkilidir.

Joseph Kosuth'un yapıtında çekiç aracılığıyla dili kullanmasında bir diğer önemli etmen, Saussure'un dilbilim alandaki görüşleridir. Saussure'a kadar dil tarihsel bir süreç içinde gelişen, mantık kuralları içinde bir olgu olarak ele alınırken, Saussure dili başlı başına bir nesne olarak ele almıştır. Dil bir göstergedir. Kosuth'un yapmak istediği de budur. Çekiğin bir yanına yazılı çekiç tanımı, diğer yanına da çekiç resmi koymakta ve her ikisinin de çekiç tanımladığını belirtmektedir. Görselliğe dayalı resim bir göstergebilim içinde sanat nesnesi olabiliyorsa, yazı da aynı biçimde sanat nesnesi olabilmelidir. Her ikisi de aynı amaca hizmet etmektedir.

### **Anlamlandırılan Biçimsel ve Estetik Verilerin Yorumlanması**

Bu yapıtın özgün niteliği sanat tarihi açısından köklü sorgulamalara ve yeniliklere kapı araladığı ortadadır. Sanatçı çekiç fotoğrafı, çekiç ve çekiç tanımı ile sanat nesnesine dönüşen sanat yapıtlarını özgün bir biçimde ortaya koymaktadır. Sanatçı ilk kez dil bilimsel felsefenin etkisiyle sanat varlığını, dilbilimsel önermeyle benzeştirmiş, dil ile sanat arasındaki benzerlikleri irdelemiştir. İlk kez “düşün olarak sanat fikri” terimini kullanan Kosuth, sürekli olarak sanatın doğasını sorgulamıştır.

Kavramsal Sanat'ın öncülerinden olan ve çok yönlü bir kişiliğe sahip olan Kosuth'un psikoloji ve dil felsefesine ilgisi vardır. Sanatın doğasına ilişkin sorgulayıcı tutumu onu sanat tarihinin ayrıcalıklı sanatçılarından biri yapar. Sanatın doğasına ilişkin sorgulamalarını dil felsefesi doğrultusunda ortaya koymuştur. “Bir ve Üç Çekiç” adlı yapıtı da bu sorgulamaları doğrultusunda oluşturmuştur.

Joseph Kosuth'u ait olduğu sanat ortamı içinde değerlendirirsek onu Kavramsal Sanatın başlıca sanatçıları arasına koymalıyız. Sanatta biçimselliğe yöneltilen devrimci bir yaklaşım sergileyen Kosuth'un “Bir ve Üç Çekiç” adlı yapıtı kavramsal sanatın önemli yapıtları arasında saymamız gerekmektedir.

Joseph Kosuth'un bu yapıtı, çağdaşı olan yapıtların yanında dil felsefesini sanatın yapısını sorgulamada kullanma adına önemli bir yere oturtulmalıdır. “Bir ve Üç Çekiç” adlı yapıt, sanat tarihi içinde felsefe sanat ilişkisi bağlamında gerek sanatçısı, gerekse kendisi açısından önemli bir yerdedir.

### **Yargı**

Bu yapıt sanatçının, anlamlı, düşündürücü, yenilikçi, etkili ve başarılı örneklerinden biridir. Bu yapıt, içeriğiyle, konusuyla ve anlamıyla içinde bulunduğu dönemde kendine özgün



bir yer edinmiştir. Yapıt, çağdaşı olduğu diğer yapıtlar arasında dikkat çeken bir yerde durmaktadır. Sanat tarihi içinde kalıcı bir yeri hak etmektedir.

### Açıklama ve Tartışma

“Bir ve Üç Çekiç” adlı yapıtın en önemli özelliği sanatla felsefenin önemli ölçüde iç içe geçmesi biçiminde özetlenebilir. Ana amacı sanatın gerek ve yeter koşullarını, doğasını ve ilişkili kavramları ortaya koymak olan sanat felsefesiyle (Mengüşoğlu, 2010, s.213; Albayrak, 2012, s.27; Carroll, 2012, s.25) de doğrudan ilişkili olan Kosuth’un bu yapıtı; sanat tarihinde kübizmin tam olarak yapamadığı “zihinsel sanat” anlayışını hayata geçirmiştir. Zihinsel sanat, görünen dünyaya öykünmeye olan güvensizlikten temellerini almaktadır. Kavramsal sanat da öykünmeci sanattan kopan modern sanatın tekilliğine itiraz ederek onu felsefe ile bütünleştirme çabası içine girmiştir.



**Resim 2:** Joseph Beuys “Kötü Durum”, 1958 – 1985, keçe, piyano, karatahta, termometre, 310 x 890 x 1813 cm.(web 2)

### Künye ve Form – İfade Analizi

“Kötü Durum” adlı yapıtı; bir sanat galerisindeki iki odada; keçe, piyano, karatahta ve termometre ile meydana getirilmiştir. Yapıt, Londra Anthony d’Offay Galerisi’nde sergilenmiştir. Dikdörtgen biçimindeki galeride, iki ayrı mekânın duvarları, küllengi keçe ile rulo şeklinde yan yana dizilerek kaplanmıştır. Sanatçının kurguladığı mekânda keçe tomarları,

duvarların yanlarına, iki sıra halinde odanın şekline uygun olarak sıralanmıştır. Beuys, üzerinde bir karatahtayla, bir termometre bulunan bir piyanoyu da galerinin tam ortasındaki boşluğa yerleştirmiştir. Mekânın tavanı beyaz bırakılmış, yerler ise parke kaplanmıştır. Sanatçının yapıtında odak piyanodur (Beyoğlu, 2019, s. 37).

Yapıttaki nesnelerin tümü düşünceye hizmet etmekte ve sanat yapıtını tekillikten çıkarıp tüm odaya ve izleyicinin zihnine yaymaktadır. Bu bağlamda yapıt; modern resimle başlayan “zihinsel sanat” özelliklerini bütünüyle göstermektedir.

### **Konu ve Anlatım Elemanlarının Analizi**

Bu çalışma Alman sanatçı Joseph Beuys’un en önemli çalışması olarak kabul edilir. Bu bağlamda Lynton (2009)’da sanatçının düzenlemesini şöyle yorumlamıştır:

“Beuys’un düzenlediği galerideki iki ayrı mekân külrenge keçe tomarıyla kaplanmış ve üzerinde bir karatahtayla bir termometre bulunan bir piyanodan başka hiçbir eşyanın olmadığı bir yerdi. Keçe kaplı duvarlar mekâna belli bir ağırbaşlılık veriyor, ayrıca sıcaklık, korunmuşluk ve Londra’nın merkezindeki gürültüye karşı bir yalıtım kazandırıyor. Kapalı piyano, boş karatahta ve kimin için ne ölçtüğü bilinmeyen termometre de insanların özlemleriyle yeteneklerini ve bunların baskı altına alınışını dile getiriyordu” (Lynton, 2009, ss. 343 – 344).

### **Konu ve Anlatım Elemanlarının Estetik Analizi**

Çalışmada bulunan malzemeler, sanatçının amacına uygun olarak belli bir düzen içinde yerleştirilmiştir. Keçe tomarları duvarların yanlarına, iki sıra halinde, sırasıyla bir düzlem boyunca odanın şekline uygun olarak sıralanmıştır. Lynton’un ifadeleri bağlamında keçe tomarlarıyla anlatılmak istenen şey; çevredeki bozuk düzenin insanın yeteneklerini, insanın korunma güdüsüyle bağlantılı olarak çevreden soyutladığı ifade edilebilir.

Çalışmada, keçenin şekli bozulmadan aslına bağlı kalınarak galerinin tavan kısmındaki spot lambanın ışıklarıyla çalışmanın aydınlatılması sağlanmıştır. Kendine özgü fiziksel özellikleri koruyan, kül rengi bir keçe seçilerek çalışma oluşturulmuştur. Tavan rengi beyaz, piyano ve karatahta siyah renktedir.

### **Form-İfadeye, Konu Anlatımına Dair Biçimsel ve Estetik Öğelerin Anlamlandırılması**

Joseph Beuys, bu çalışmasında, özgürlük ve yetenek arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Çalışmanın konusu bu bağlamda özgürlüğü kısıtlanan yeteneklerin düştüğü “kötü durum”dur. Beuys, bu yapıtını bu bağlamda “Kötü Durum” olarak adlandırmıştır. Bu sözcük ona insanlığın durumunu anımsatıyor; bu yolla sanatın insan yaşamındaki yerini ve ciddiyetini vurgulamıştır.

### **Anlamlandırılan Biçimsel ve Estetik Verilerin Yorumlanması**

Eserin sanat tarihi içindeki yerine bakılacak olursa bütünüyle yeni ve özgün bir çalışma olduğu göze çarpar. Joseph Beuys, bu yapıtı ile birçok şeyi sorgulamaktadır. Sanatçı düşünce etkinliğini temel alarak sanat nesnesine yeni anlamlar yüklemiştir. Sanatçı oluşturduğu “Kötü Durum” adlı çalışmasıyla insanların galeri mekânındaki malzemeler üzerine düşünmesini amaçlamıştır. Malzeme seçimleri rastlantısal değildir. Kullandığı keçe uçak kazasından

kurtulmasını sağlamıştır: Stalin'in zulmüne uğradıktan sonra Almanlara sempati besleyen göçebe bir tatar kabilesi tarafından kurtarıldığını ve ısı dengesini sağlamak için vücudunun yağla kaplandığını ve keçeyle sarıldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda keçeye yalıtımsal bir anlam yüklenebilir. Ayrıca dış olumsuz etkenlerden bir koruma görevi de üstlenebilir: olumsuzluklar içeren çevreye karşı insanın kendini yalıtarak koruması (Fineberg, 2014, s. 218). Bunun yanında karatahta ise yine insanın yeteneklerini yansıtmaya çerçevesinde kapalı piyano ile birlikte değerlendirilebilir. Termometre ise sanatçının kurtulduğu kaza bağlamında simgesel olarak tutulan ısıyı gösterdiği varsayılabilir. Bu da toplumdan korunmak amacıyla soyutlanan insanın korunma içgüdüğü ile bağlantılı olabilir.

Toplumsal sistemi sorgulayan ve her insanın yaratıcı yönüne vurgu yapan Beuys, herkesi yeni bir toplumsal sistem kurmaya çağırarak ve tüm yaratıcılığı engelleyen kültürel yapılara karşı koymaya teşvik etmiştir (Atakan, 2015, s. 34). Bu bağlamda söz konusu olan yapıt da bu bağlamda çözümlenmelidir: insan yaratıcılığına karşı olan olumsuz etmenler ve etkileri.

Sanatı insan düşüncesi ve eylemi olarak tanımlayan Beuys, "Kötü Durum" adlı yapıtıyla da insanları düşünmeye zorlamaktadır. Londra'nın kasvetli ve insanı kısıtlayan havasına ciddi bir eleştiri niteliği taşıyan bu yapıt, onun dünya görüşünü de ortaya koymaktadır: insan yaratıcılığı ve özgürlüğü asla kısıtlanmamalı sanat da kısıtlamalara karşı durmalıdır.

Kavramsal sanatın önemli bir yapıtı olan "Kötü Durum" doğrudan insanın düşünce dünyasına seslenir. Bu durumda görsel estetik ikinci plandadır. Bu durum da sanatı nesne anlamında tartışmaya açmıştır.

Kökeni Duchamp'ın "Çeşme" adlı yapıtına dayanan bu anlayış düşünce merkezlidir. İkinci dünya savaşının yıkıcılığını da en açık bir biçimde yaşayan, savaşta ölümden dönen, Beuys sanatıyla da baskıcılığa ve tutuculuğa karşı durmuş, insanın özgürleşmesini savunmuştur (Fineberg, 2014, s.218 – 219).

"Kötü Durum", çağdaşı olan kavramsal yapıtlarla düşünsel açıdan benzer özellikler gösterir. İkinci Dünya Savaşı'nın yıkıcılığını ve acımasızlığını yaşayan kuşaklar; özgürlüklerin ve kolektif hakların ateşli birer savunucu olmuşlardır. Savaş sonrası dönemde de düşünsel – protest yapıtlar ön plana çıkmıştır. Nietzsche felsefesinin de etkisiyle yıkılan batı uygarlığının temelleri sanatta da kendisini göstermiş ve bildiğimiz sanat yerini – örneğin tekil sanat nesnesini dışlayan – kavramsal sanat, minimal sanat gibi sanat akımlarına bırakmıştır. Dan Flavin'in minimal yapıtları ve Kosuth'un kavramsal yapıtları dönemin yıkıcılığını yansıtmaktadır.

### **Yargı**

Bu yapıt, sanatçının dünya görüşünü etkili ve yaratıcı bir biçimde yansıtmaktadır. Sanatçının yaşanmışlıklarını ve ideolojisini harmanlayarak izleyiciye aktarmaktadır. Bu yapıt, ait olduğu sanat ortamında etkili ve kalıcı bir yere sahiptir. Çağdaşı olan yapıtlar arasında gerek sanatsal yapısı, gerek de özgünlüğü bakımından kendine dikkat çekici bir yer edinmiştir. Bu yapıt sanat tarihi içinde önemsenmesi gereken bir yerdedir.

### **Açıklama ve Tartışma**

“Kötü Durum” adlı yapıt, kavramsal sanatın “zihinsel” özelliklerini göstermektedir. İnsanın yaratıcılıklarına, toplumsal normların verdiği olumsuz etki ve sanatın gücünün konu alındığı yapıt; yine tüm kavramsal sanat yapıtlarında olduğu gibi felsefe ile iç içedir denilebilir.

Sanat felsefesinin “Bir ve Üç Çekiç” adlı yapıttaki görselleşmesinin bu yapıtta da meydana geldiği söylenebilir: düşüncenin ve felsefenin görselleşmesi. Kavramsal sanatla gelişen bu yeni durum, sanatı salt güzellikle ilişkilendiren görüşleri tamamen geçersiz kılmış ve sanatın tanımlarının güncellenmesine neden olmuştur.

## SONUÇ

Çağdaş sanat eleştirisinde nitelikli yapıtları, niteliksizlerden ayırmak sanatın geleceğinin sağlam temellere oturtulması bağlamında çok önemli bir yer tutar. Nitelikli yapıtların belirlenebilmesi, çağdaş sanat içinde, sanat kavramının diri ve canlı tutulmasının gereğidir. Bu yolla sanat, hem sağlıklı bir yol izleyecek hem de yıkıcılık işlevinden sıyrılabilecek, toplumun aydınlatılmasında önemli olan rolünü oynayabilecektir. Sanatın toplumda öncü rolünü oynayabilmesi için her şeyden önce kendi içinde bütünlüklü, tutarlı, ilerici niteliklere sahip olması gerekmektedir. Sanatın toplumun her alanda öncü kılacak özelliklere sahip olmasının birinci koşulu, sanat eleştirisi süzgecinden geçmesi ve bu vasıta ile yönünü bulmasıdır.

Nitelikli yapıtları, niteliksizlerden ayırmanın yaşamsal yöntemi olan sanat eleştirisi, sanat kavramı için hayatiyet arz eder. Ancak bu noktada sanat eleştirisi kavramına da değinmek yerinde olacaktır. Sanat eleştirisi ancak ve ancak akademik anlayış ile uygulanırsa geçerli olur, amacına ulaşır. Bu akademik anlayış ise; sanat eleştirisinin nesnel, metodolojik, bilimsel, bir nitelik taşıması anlamındadır. Bu bağlamda bu çalışmada “Bir ve Üç Çekiç” ve “Kötü Durum” adlı yapıtlar bir metodolojiye oturtularak çözümlendi.

Akademik ve Disiplinlerarası Yeni Sanat Eleştirisi Kuramı kullanılarak çözümlenen “Bir ve Üç Çekiç” ve “Kötü Durum” adlı yapıtlardan ilkinin ortaya koyduğu anlam, sanat ve dil arasındaki ilişki iken ikinci yapıtın ortaya koyduğu anlam ise özgürlüktür. Söz konusu yapıtlar bu anlamı insan zihninde oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Bu yapıtların bütünüyle maddesel kısıtlamalardan kurtulma ereğiyle denilebilir. Bu bağlamda sanat yapıtlarının felsefe ile olan ilişkilerine maddesel eksiklikler girmemektedir. Çünkü sanat yapıtı bu bağlamda insan zihnine de tam anlamıyla girmektedir.

Çalışmada nesnel ve disiplinlerarası bir eleştiri yönteminin çağdaş sanata uyarlanmasına çalışılmıştır. Sonuç olarak çağdaş sanatın önemli bir aşaması olan kavramsal sanatın zihinselliği, dil ile bağlantısı ve protest yönü ortaya konulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Akkaya, T. (2014). *Akademik ve Disiplinlerarası Yeni Sanat Eleştirisi Kuramı*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat.
- Albayrak, M. (2012). *Estetik'in Serüveni*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Antmen, A. (2010). *20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. İstanbul: Sel.
- Artan Oskay, B. (2018). *1960 Sonrası Kavramsal Sanatının Günümüz Resim Sanatına Etkileri*. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 47, 803 – 809.

- Atakan, N. (2013). *Sanatta Alternatif Arayışlar*. İzmir: KaraKalem.
- Beyoglu, A. (2019). *Sanatta mekan kurgusu bağlamında Joseph Beuys yapıtları*. YEDİ: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi, Kış 2019 (21), s. 33-41.
- Carroll, N. (2012). *Sanat Felsefesi Çağdaş Bir Giriş*. Ankara: Ütopya.
- Danto, A. (2014). *Sanat Nedir*. Zeynep Baransel (Çev.). İstanbul: Sel.
- Erden, E. O. (2016). *Modern Sanatın Kısa Tarihi*. İstanbul: Hayalperest.
- Eroğlu, Ö. (2015). *Modern Sanat*. İstanbul: Tekhne.
- Fineberg, J. (2014). *1940'tan Günümüze Sanat*. Simber Atay (Çev.). İzmir: KaraKalem.
- Harrison, C. Wood, P. (Ed.) (2011). *Sanat ve kuram 1900 – 2000 değişen fikirler antolojisi*. Sabri Gürses (Çev. ). İstanbul: Küre.
- Hopkins, D. (2018). *Modern Sanattan Sonra*. Firdevs Candil Erdoğan (Çev.). İstanbul: Hayalperest.
- Lynton, N. (2009). *Modern Sanatın Öyküsü*. Sadi Öziş, Cevat Çapan (Çev.). İstanbul: Remzi.
- Mengüşoğlu, T. (2010). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Şengül, E. (2013). *Dilbilimsel Kavramsalcilikta Anti - Görsel Deneyim Ve Anti - Estetik Haz: Joseph Kosuth*. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 8, 1-13.
- Web 1: [https://www.papiroom.net/525053505452\\_mitoloji--mistik-oyku-ornekleri](https://www.papiroom.net/525053505452_mitoloji--mistik-oyku-ornekleri) (Erişim Tarihi: 08.12.2019)
- Web2:[https://images.squarespacecdn.com/content/v1/51a62292e4b07c0410ac1029/1400001033811-O8J0K3LS51QHIZ009F/ke17ZwdGBToddI8pDm48kJbosy0LGK\\_KqcAZRQ\\_Qph1Zw-zPPgdn4jUwVcJE1ZvWQUxwkmyExglNqGp0IvTJZUJFbgEXRK3dMEBRBhUpyRoXPauM\\_hSH3XAFUMH3fmO1jdMVKkonRM0cGdyUtJRnZ7FnwXS6LE3CJOowAGcs0/piano.jpg](https://images.squarespacecdn.com/content/v1/51a62292e4b07c0410ac1029/1400001033811-O8J0K3LS51QHIZ009F/ke17ZwdGBToddI8pDm48kJbosy0LGK_KqcAZRQ_Qph1Zw-zPPgdn4jUwVcJE1ZvWQUxwkmyExglNqGp0IvTJZUJFbgEXRK3dMEBRBhUpyRoXPauM_hSH3XAFUMH3fmO1jdMVKkonRM0cGdyUtJRnZ7FnwXS6LE3CJOowAGcs0/piano.jpg) (Erişim Tarihi: 22.12.2019).

**GERMAN-TURKISH RAP IN THE CONTEXT OF TRANSCULTURALITY****Ayşe İrem KARABAĞ<sup>1</sup>****Abstract**

Rap music is gaining more and more popularity all over the globe; from USA to Germany to Turkey. However, the genre was far from popular when it first started as an artistic expression for the underprivileged minority groups in United States. This sentiment also became the voice of German-Turkish rappers whose lives were systematically confined to the realities of “minority ghettos”, when they started their careers in 1990s through the influence of American media. The first German-Turkish rappers were considered to be ‘Oriental musicians’, later on, the cultural term of ‘hybridity’ thought to be a well-fit for the genre and the rappers. However, hybridity is again reinforcing essentialist ideas of culture, which not only limits German-Turkish rappers in one fixed identity, but also eliminates the possibility of being part of the global mainstream music scene. That is why, Pütz’s “strategic transculturalism” is a useful theoretical tool to analyze the artistic expressions of German-Turkish rappers, and to comprehend the new cultural formations with a transcultural lens. This article attempts to demonstrate the practice of strategic transculturalism with a particular focus on Lady Bitch Ray, her songs and Die Urbane.

**Keywords:** German-Turkish Rap, diaspora culture, transculturality, cultural studies, strategic transculturalism

**TRANSKÜLTÜRELLİK BAĞLAMINDA ALMAN-TÜRK RAP MÜZİĞİ****Özet**

*Rap* müzik, Amerika’dan Almanya’ya ve Türkiye’ye kadar dünyanın dört bir yanında, her geçen gün daha da fazla popülerlik kazanmaktadır. Fakat, bu janr, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki yoksul azınlık grupları için sanatsal bir ifade olarak ilk ortaya çıktığında popülerlikten epey uzaktı. Bu sanatsal ifade biçimi, aynı zamanda, kariyerlerini 1990’larda Amerikan medyasının etkisiyle başlatan ve yaşamları “azınlık gettolarının” gerçeklikleriyle sınırlı olan Alman-Türk rapçilerinin de sesi haline geldi. İlk Alman-Türk rapçiler “Oryantal müzisyenler” olarak kabul ediliyordu. Fakat, daha sonra “hibrit” kültürel teriminin, bu türe ve sanatçılara daha uygun olduğu düşünüldü. Ancak, hibrit kültürel terimi, Alman-Türk rapçilerini hem tek bir sabit kimliğe sınırlamakta hem de küresel ana akım müzik sahnesinin bir parçası olma olasılığını da ortadan kaldıran özcü kültür fikirlerini pekiştirmektedir. Bu nedenle, Pütz’in “stratejik transkültürelilik” kavramı, Alman-Türk rapçilerinin sanatsal ifadelerini analiz etmek ve yeni kültürel oluşumları kültürlerarası bir mercekle kavramak için kullanışlı bir teorik araçtır. Bu makale, stratejik transkültürelilik uygulamasını özellikle Lady Bitch Ray’ın şarkılarına ve Die Urbane’ye odaklanarak göstermeye çalışmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Alman-Türk rap, diaspora kültürler, transkültürelilik, kültürel çalışmalar, stratejik transkültürelilik

---

<sup>1</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Heidelberg University, Dil ve Kültürel Çalışmalar,  
e-posta: karabag.irem@gmail.com

## INTRODUCTION

Last year, rap music was announced to be the most popular music genre, overtaking rock, with a total consumption of %24.5 in USA.<sup>2</sup> Its popularity is of course not just confined to United States, the genre has been gaining popularity in different countries as well. However, rap music was not always recognized to be a part of the popular and mainstream culture. It was associated with being the voice of the poor, marginalized, ethnically discriminated communities when hip-hop movement first started in United States. Hence, it is no surprise that German-Turkish youths, especially in spaces marked as “minority ghettos” such as Kreuzberg, have also expressed their creativity and their diasporic situation through the repetitive beats and fast rhymes of rap songs, in order to address the discrimination and injustice in Germany, as well as to connect with the global culture. From the beginning of its development, German-Turkish rap has received numerous categorizations from German press that varies from ‘Oriental Rap’ to ‘Immigrant Rap’ and even ‘ghetto rap’. Thanks to its arabesque motifs, Eastern beats and English/ German/Turkish mixed lyrics inserted in an African-American genre, many scholars and academics have considered German-Turkish rap to be a “hybrid” genre which celebrates the plurality of cultures, languages and ethnicities, instead of reinforcing binary distinctions between majority-minority and the idea of a pure culture that is coherent (Caglar 1995; Kaya 2002). Additionally, German-Turkish rap is creating a medium of “third space” in Homi Bhabha’s terms (58), which is not only Turkish or German but a juxtaposition of different cultural practices and elements. However, hybridity is a term that can also evoke essentialist perception of culture that advocates for monolithic cultural identities that are fixed on territories (Caglar 1998, 248). Thus, hybridity, starting out as a significant cultural term that cherishes differences and fluidity of identities, runs the risk of reinforcing the binary distinctions that keeps the hierarchical boundaries between the center and periphery, majority and minority.

That is why, I propose Pütz’s ‘strategic transculturalism’ as an important analytical tool in examining German-Turkish rap and hip-hop scene, because transculturality plays the role of an additional lens that helps to understand the commonalities rather than differences between communities, allowing new forms of identity constructions and plural and fluid cultural embodiments (Pütz 2008). In this paper, I will elaborate on hybridity by giving examples from various rappers such as Eko Fresh and Cartel, then I will explain transculturality as a practice in gender and cultural identity formation in German-Turkish rap by giving the example of Reyhan Sahin, also known as Dr. Bitch Ray and several recent developments such as #MeTwo movement and Die Urbane.

### **From *Gastarbeiter* to *Ausländer***

The immigration from Turkey to Germany is firstly initiated with the ‘recruiting agreement’ (*Anwerberabkommen*) in 1961, which is to recruit workers from foreign countries. The recruited workers were thought to stay for a short-term and then return to their

---

22 O’Connor, Roisin. 2018. “Rap overtakes rock as most popular genre in the US.” Independent, 4 January 2018.

<https://www.independent.co.uk/artsentertainment/music/news/rap-music-rock-most-popular-genre-us-nielsen-musicreport-2017-kendrick-lamar-ed-sheeran-drake-top-a8141086.html>

homelands; hence the term of ‘*gastarbeiter*’ (guest worker) was coined, unfortunately, the jobs that were offered were quite unpleasant and underpaid jobs in which Germans were not interested (Pütz 2008, 512). Thus, the first wave of migration from Turkey to German was mostly male workers. After the military coup in Turkey in 1980, not just the number of Turkish immigrants in Germany increased, but also the motives were diversified (i.e men& women, Turkish& Kurdish). Hence, the perception of Turkish people in Germany transformed from ‘*gastarbeiter*’ to ‘*ausländer*’ (foreign), in other words, it has become clear that they are immigrants, rather than short-term workers.<sup>3</sup> According to the statistics, the number of people with Turkish background was around 3million in 2017, which are mostly concentrated in big cities such as Frankfurt am Main and Berlin.<sup>4</sup>

Furthermore, the Turkish migrants are seen as a major part of the foreigner problems in Germany, and thus are faced with problems of representation, discrimination and racism. They are often accused of being violent, isolated and unable to assimilate; Kaya gives the example of Der Spiegel’ 14 April 1997 article, which denounced Turkish youths in Germany as ‘criminals’, ‘fundamentalists’, ‘nationalist’ and ‘traumatic’ (2002, 44). The social exclusion that are directed Turks every day had severe consequences as well, such as the arson attacks by neo-Nazis, skinheads and other far-right movements (Solomon 2006, 60). Ayşe Caglar states that animosity against foreigners was channeled to German-Turks, who are referred as “Kanakas”, after the fall of Berlin Wall (2010, 317). Thus, Turkish people are excluded in mainstream networks and connections, even though they gain strength economically and intellectually. Turkish artists and writers in Germany usually state that they are not included in the German artistic scene and its criteria of evaluation; they are secluded in the enclave of ethnic artist.

On the other hand, German-Turks’ social position in Turkey is referred as “*alamancı*”(German-like) or “*gurbetçi*” (someone who is not living in their hometown), meaning they are not Turkish or German; they are something in between. Most of the time, they are seen as new-money and backwards (Caglar 1995, 316), made fun of because of their broken Turkish. Ultimately, they are alienated from Germany based on their ‘Turkishness’, and from Turkey because they are not ‘properly’ Turkish anymore. Thus, this “lost generation” in Caglar’s terms, engaged in hip-hop culture which started with Black Americans as a way to emancipate themselves from institutionalized racism through artistic endeavors.

### **Embracing the Hip-Hop Culture**

In order to fully grasp the expressive nature of German-Turkish rap, it is important to shortly explain the origins of hip-hop culture and rap music. Starting in South Bronx in late 1970s, rap has been the creative voice of Black Americans and Hispanics from the ghettos who are subject to police brutality, institutionalized racism and constant violence with a very little political power. Rap music has its roots in pre-modern oral traditions, as well as the genres that

---

<sup>3</sup> ibid.

<sup>4</sup> Statistisches Bundesamt. “Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund im engeren Sinne nach Herkunftsland in Staatengruppen.” n.d. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Tabellen/migrationshintergrund-staatsangehoerigkeit-staatengruppen.html>



are regarded as black music styles like jazz, soul and blues (Rose 1994). Thus, the genre itself as an expression of the periphery is a hybrid form of various musical styles.

The hip-hop culture in Germany is thought to be transmitted through the American media when American armed forces were located in Germany until the fall of Berlin Wall (Diessel 2001, 167). There is no doubt that German-Turks were aware of the founders of rap music. In a Turkish documentary about rap music<sup>5</sup>, famous rappers like Fuat Ergin and Hakan Durmus, also known as Killa Hakan, state that they saw the similarities between Black Americans and German-Turks. Because, similar to the situation of African-Americans, Turkish people in Germany saying would only be accepted in blue collar jobs, and they were expected to assimilate into German culture by dismissing their hybridity.<sup>6</sup> They were faced with racist writings on the walls, such as ‘*ausländer raus*’ (foreigners out) and they were referred as ‘*Kanake*’, because of their ‘*Gastarbeiterdeutsch*’ (guest worker German), non-German appearance and behavior. Coming from this background, Kabus Kerim explains that the Turkish youth were looking for a platform where there are no limitations or boundaries based on race, culture, religion.<sup>7</sup> Hence, the hip-hop culture became a creative premise for German-Turks.

### **Cartel: An Oriental Music Project**

In 1995, a music project, Cartel released their first album and it gained incredible popularity within a month by selling 30,000 copies in Germany and 180,000 in Turkey (Cinar 2000). The group was a formation of three different rap groups from various regions of Germany: Karakan (Nuremberg), Da Crime Posse (Kiel), and Erci-E (Berlin) (Kaya 2002, 47). The group’s members have fairly diverse ethnic background: Turkish, Kurdish, German and Cuban. Their first video clip, Cartel, was constantly on MTV and VIVA TV that summer (Kaya 2002, 48). The clip starts with a fire scene with a Turkish melody on the background, referring to the hate crimes and arson attacks in Mölln. There are footages of minorities protesting on the street of Germany, as well as, underground hip-hop scene with break dance. The song invites everyone to join the Cartel, because they are all brothers in the group (Lyrics 1995): Cartel – “Cartel” (Excerpt from the *Cartel* album):

Kaç kere söyledik biz çocuk sana	How many times did we tell you, kid
Bir türlü kulak asmadın lafımıza	You never listened to our words
Hadi bırak onları gel yanımıza	Come on, let them go, and come to us
Gel gel gel Cartel'e gel	Come come come Come to Cartel
Bilmiyorsan sana öğretirler	If you don't know, they will teach you
Gel gel gel Cartel'e gel	Come come come Come to Cartel

<sup>5</sup> “Söyleyeceklerim Var (TRT Türkçe Rap Belgeseli - Almanya Yayını – Mutlaka İzlenmeli),” Youtube Video, 52:45, “Freeside Pro”, 3 January 2017, [https://www.youtube.com/watch?v=20y\\_Z1Y1VSQ&t=1640s](https://www.youtube.com/watch?v=20y_Z1Y1VSQ&t=1640s)

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> “Kabus Kerim (Cartel) Röportaj,” Youtube Video, 20:16, “Freeside Pro”, 5 January 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=uAJHhkzi58>

Cartel'dekiler kan kardeşler

The ones in Cartel are blood brothers<sup>8</sup>

This invitation to join their Cartel movement is not only a call for the audience to buy their albums, listen to their songs; but also, a summoning for anti-racism and brotherhood. The message in between lines is both an acknowledgement of the hierarchical difference between the center and periphery, because the people in Cartel movements are “never listened”; and a way out of this binary structure, which is achieved by joining the Cartel movement. Thus, the song is actually an all-inclusive call to unite in the face of discrimination and become one through solidarity.

However, this group was introduced as an “Oriental Hip-Hop Project”, also interchangeable with several labels, such as Immigrant Rap or Turkish Hip-Hop. Kabus Kerim, from Cartel, explains in an interview: “The group wanted to exaggerate the Turkishness with their album cover and symbols, because exaggeration is a part of hip-hop culture, like a slap in the face”.<sup>9</sup> The sign in the cover of the album that Kabus Kerim refers to is a big ‘C’, shaped in the flag of Turkey with red background. Since this project is not only an aesthetic endeavor but also a capitalist venture; categorizing the group under one umbrella term and thus homogenizing them makes it easier to sell it in the global market dominated by the center and popular media. Thus, the group was mostly accepted as a Turkish immigrant production even though the lyrics are a mixture of Turkish, English, Spanish and German, and the members come from various different backgrounds.

Additionally, one of the most important characteristics of rap music is the sampling. While the rap music in United States makes samples out of the most famous pop, jazz, soul songs, German-Turkish rappers uses the most famous Turkish songs from the prominent singers, such as Bülent Ersoy and Sezen Aksu (Solomon 2006, 64). Diessel explains the rhythms in these samples saying that they rely “on the musical modes and rhythms that were cultivated during the Ottoman Empire and it shares a reciprocal influence with present-day Arab and Persian neighbors to the south and east of the Black Sea” (Diessel 2001, 171). Thus, since the region, Middle East, is commonly referred as ‘Orient’, the group’s musical style is immediately labeled under the name of ‘Oriental’.

The categorization of this musical style as Oriental, no matter how it may be easy to sell in mainstream media outlets, is problematic. This comes from a coherent and essentialist understanding of culture and identity, which promotes “stable practices and beliefs belonging to a specific bounded collectivity” (Benessaieh 2010, 13). It prevents the culture and cultural practices from being fluid entities by homogenizing cultures with labels and categorizations. Hence, German-Turkish rap is forced to represent the ‘authentic’ forms of certain fixated labels, based on the claims that these labels refer to certain cultural characteristics that are coherent. They are forced to be the “Orient” to the “Occident”. Thus, the binary distinction between the center and periphery is reinforced once again, even though Cartel’s initial aim is to overcome

<sup>8</sup> The translation from Turkish to English is mine.

<sup>9</sup> “Kabus Kerim (Cartel) Röportaj,” Youtube Video, 20:16, “Freeside Pro,” 5 January 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=uAJHhkzi58>

this hierarchical distinction with their own creative and unified voice. An example of their resistance and unique voice can be found in their song, “Kankardesler” (blood brothers) (Lyrics 1995): Excerpt from the Cartel album

birimiz hepimiz hepimiz birimiz	All for one, One for all
Türk, Kürt Laz ve Çerkez	Turkish, Kurdish, Lazi, and Circassian
ayrimcilik yaparsak kaybedecegiz	We will lose if we discriminate
Uyan artik katil sende Cartel'e	Wake up and join Cartel
toz pembe bakmazsin gelecege	You cannot see future through rose-colored glasses
Nürnberg, Frankfurt, Berlin ve Kiel	Nürnberg, Frankfurt, Berlin and Kiel
Zannettigin arkadaslik bu degil	This is not the friendship you think
Daha da öte daha da ilerihep beraber olup kiracagiz zincirleri	It is beyond and further
Kan kardeslere yakisir bir sekilde	We will break the chains by coming together
Eger hazirsaniz simdi sira sizde	This is what suits to blood brothers
Kan kan kan kardesler	If you are ready, it is your time
hep beraber bizi yenemezler	Blood blood blood brother
	They cannot beat us if we are together. <sup>10</sup>

The themes such as brotherhood and being “all for one, one for all” are quite prominent in their songs such as this one, to promote an understanding of cultural interconnectedness and unity between nations; instead of discrimination based on the differences of the majority and minority. The importance of being unified regardless of who you are is emphasized even more with rigid beats and alarming background sound.

Cartel became one of the most famous German-Turkish rap groups both in Germany and Turkey. Mosquera explains hows and whys this phenomenon saying that the centers let the periphery “of their choosing” pass through their borders within limits, and “keeping disconnected the zones of silence” (1994, 135); thus, cultural diversity and the hierarchical power of the center are kept intact. Since the periphery is accepted in the mainstream/central circulation of art as long as they represent the ‘authentic’ identity of their background, they become the cultural symbols/tokens. This problematic situation is a consciously constructed obstacle for cultural practices of periphery, so that they are restricted to certain given categories

<sup>10</sup>The translation from Turkish to English is mine.

such as immigrant, Turkish, Oriental within the Western art forms and musical genres. I would like to conclude the problematic homogenization of German-Turkish hip-hop culture by quoting an important statement from Pütz: “Even if homogeneous cultures ever existed, they would, at the very latest, not be identifiable in the era of globalization and movements of migration” (2008, 523). Thus, Cartel’s political purpose of being the voice of minorities was covered by the unrealistic and homogenizing ‘Oriental’ label.

### German? Turkish? or German-Turkish?

With Cartel, German-Turkish rap gained a great momentum in popular media, which opened up an immersive arena to debate and explore further the diasporic aesthetics and hybrid identities both for academics and researchers, as well as up and coming hip-hop youths. German-Turkish youths, especially the second generation that has been referred as “lost” or “in-between” (Ickstadt 1999), gave the answer to the question of “Are you German or Turkish?” through the rap songs and their mannerisms in the hip-hop scene. They resist the essentialist cultural labels that give room to only one fixed identity and force individuals to choose between any multiplicity: German or Turkish, Muslim or Christian, Black or White etc. For example, Eko Fresh raps about the consequences of a pure culture concept that is forced upon German-Turks in his song *QuotenTürken* (Lyrics 2013): Excerpt from *Eksodus* album

Zum Beispiel mach' ich schon seit ich vierzehn bin Rap-Lieder,	For example I have been rapping since I was 14,
Doch die Leute denken: Was will dieser	But people still think, “What does this Turk want again?
Türke jetzt schon wieder?	No matter how much talent I have in me. <sup>11</sup>
Denn egal, wie viel Talent auch in mir ruht.	

In the song, Eko Fresh compares himself to other ‘exemplar’ Turkish mediatic personalities and raps about the struggles of being an outcast who tries to fit into the German artistic scene. Coming from a ghetto background, he is not accepted in popular media; and no matter how talented he is, he is still referred as an “*Ausländer*” (foreigner), not as a successful rapper.

Thus, German-Turkish rap is not merely a hybrid art form where American style of rapping and Turkish melodies are combined like a mish-mash. More importantly, it has the potential to be the voice of hybrid identities. For example, one of the German-Turkish rap’s few female rappers, Azize-A (A stands for the word *Abla* which is sister) makes use of a lot of Turkish samples in her music in an attempt to turn her roots (Kaya 2002, 57). Azize-A states in an interview:

---

<sup>11</sup>The translation from Turkish to English is mine.

“Rap sends subliminal messages to the people. I want to explain to the people (German and Turkish) that the Turkish woman has many other values and talents. I want to demonstrate that we are not sitting at home and doing housework all day. I also attempt to erase the question of ‘whether we are Turkish or German’ and announce that we are multi-kulti and cosmopolitan. I want to show that we are no more sitting between two chairs; we have got a ‘third chair’ between those two.” (qtd. in Kaya 2002, 57)

Azize-A expresses the urgency to understand German-Turkish people in a different perspective that is not imposed but empowering and freeing from the bounded cultural labels. She assembles an identity that is not one way or the other but both in great harmony, creating a “third chair”. Kaya discloses the similarities between Azize-A’s positioning German-Turks in the “third chair” above and Homi Bhabha’s third space which is a creation by and for hybrid identities (Kaya 2002, 58).

Then, what is hybridity? According to Homi Bhabha, hybridity constantly reshapes the cultural patterns that are present in the society, by challenging the essentialist ideas; and, it does not “come as a force from ‘outside’ to impose an alternative a priori ground-plan on the pattern of the present” (Bhabha 2015, ix). Thus, cultural hybridity’s aim is not to create another alternative to fixed identities; but rather, to open endless possibility of doors in cultural identity formations and create as many combinations of flexibility as possible for the self. The framework of hybridity is closely linked with our global times in which mass-produced images, cultural products move in rapid flows to modern subjectivities (Appadurai 1996, 4), “accentuating cross-cultural contact” (Canclini 2005, xxxv). Thus, hybrid identities envisage the intersections between cultures and communities that exist within the fluid flows and movements of globalized times. This phenomenon, of course, capsizes the power structures that are constructed on hierarchical binary divisions such as centers/peripheries and ghetto/elite. Homi Bhabha inseminates this subversion of power to the problem of authority and agency in margins: “For hybridity, empowerment is about the achievement of agency and authority, rather than the fulfillment of the ‘authenticity’ of identity – however mixed, however ‘multi’, however intersective or intercultural” (Bhabha 2015, xii). In cultural and political structures where the center claims the authority for agency and authority in identity politics; hybridity is quite important for peripheries in the path of reclaiming their agencies and reshape the cultural patterns that are built on homogenization. Thus, hybridity is about empowering the marginalized subjectivities such as Azize-A who strives to take the authority of her own voice and show a ‘cosmopolitan Turkish woman’ who is engaged with her music.

Hence, hybridity framework is a celebrated concept in the face of globalization to subvert the hierarchical power structures between center and periphery. However, I would like to emphasize to the pitfall traps of this concept that might jeopardize what it proposes to achieve: fluidity. This is not to undervalue the importance of hybridity in destabilizing the present cultural patterns; but to point out what can be improved further. Firstly, Friedman states that hybridization ‘museumises’ cultures as a tangible object that can be captured as it is, which pertains to essentialist approaches to culture (qtd. in Caglar 1997, 173). Thus, hybriditisation becomes just “another means of anthropological textualization of otherness” (173), Ayse Caglar also states that “...despite these celebrations of ‘difference’, hybridity discourses set limits to

these ‘differences’” (173). In other words, hybridity reproduces the essentialist ideas of culture and binary power structures, because it still reaffirms the linkage between territorial politics and cultural identities whether it is local or global.

Furthermore, as I mentioned above, hybridity is also closely linked with globalization, because of its power to create and multiply cross-cultural markets, subjectivities, and products. It is undeniable that globalization heightens the opportunities of representation and can reach beyond the physical borders; for example, Sufi songs are available on Spotify free of charge on any phone and for every audience. However, globalization can also be utilized as a tool for the formation of different inequalities by exploiting cultures to expand the markets. This problem homogenizes cultures under one umbrella, and that is, the market demand. Culture and cultural products become commodities and modified accordingly through the lens of globalization; commodities that are formed based on the idea of single fixed culture that are capturable in one word, such as Oriental rap. Canclini gives the example of Latin music which corresponds to the neo-Hispanoamericanisation of Latin America (2005, xxxvi). Under the layers of global markets and its effects, there is a problem of agency and authority of the peripheries and ghettos. Ayse Caglar comments on the profitable side of cultures: “Thus in the context of thriving multiculturalism, identity politics and political correctness, being on the margins and representing the periphery might be very suitable both commercially and ethically” (1998, 248). Referring back to Mosquera in the “Oriental Rap” section, the center again lets the peripheries of their choosing to ‘move’ to the center on the basis of profitability for the multicultural propaganda. Although the publicity or profit can be useful for the diaspora, the hip-hop culture’s aim is to give voice to the marginalized identities and the problem that they address still remains: diversity is kept under control by the center.

In conclusion, hybridity serves as a useful theory in identifying and destabilizing the essentialist ideas, differences between centers and margins. However, it definitely has iniquitous consequences which might at the end re-affirms the present culture patterns. German-Turkish rap music embarks upon questioning the current cultural politics since its beginning. These pitfalls of hybridity might endanger German-Turkish music and what they try to achieve and overcome. As an individual who listens, and feels empowered by German-Turkish rap music, I believe hybridity on its own is a restricting framework. That is why, I consider German-Turkish rap as a transcultural practice that functions strategically between learned cultural patterns, which aims to capture not just Germans, Turks, or German-Turks, but every individual who is pushed to the margins, as well as the privileged individuals who can appreciate the political expression of music.

### **Transcultural Practice of German-Turkish Rappers:**

In the amidst of rapid flows, globalization of cultures and popularization of rap music, the singular identity constructions, traditionalist cultural patterns and hierarchical systems are being questioned. Restricting categories of identities, difference-driven segregations and territory-bounded nationalisms are becoming irrelevant, as new identities emerge. As the culture as a powerful tool of politics transforms, so does its products, such as rap music, German-Turkish community and hip-hop youth. That is why, musical genres that are defined by cultural markers (such as Oriental rap) become derogatory, as it limits the marginalized artists to reach out for

mainstream flows and genres. It is no doubt that art fosters from cultures, yet a territorially fixed and homogenous concept of a culture on its own is both highly inadequate to fully grasp any type of art and unsustainable in global times. It is important to regard culture and its present markers as tools or gadgets in artist's room; they are merely the elements that can be utilized, yet they do not make up the whole extend of art; they help in the agency of the artist. For example, German-Turkish rappers nourish their music with elements from various cultures through their strategic positioning towards cultures in order to, first, naturally have economic sustenance and then to reclaim their agency over their own narrative to which other marginalized identities can also relate. According to Pütz, this behavior can be regarded as strategic transculturality which can explain financial and everyday encounters (2008). In this chapter, I will try to explain what I mean by transculturality and its practice in the hip-hop scene of German-Turks and how it can provoke progress and change in present cultural patterns.

Firstly, it is highly important to state what transculturality is and is not in this context, since most of the cultural terms that I use in this paper have intersecting elements. Transculturality does not stand in opposition with other cultural terms that try to initiate discussion on cultural politics; it is rather an additional term that aims to dig deeper into the visible and invisible connecting links between cultures, communities and identities, and between other academic disciplines (Benessaieh 2010, 21). In fact, Nicholas Mirzoeff states that "transculture offers a way to analyze the hybrid, hyphenated, syncretic global diaspora in which we live", and he adds, "in the era of global diaspora and interconnection, all culture is transculture" (qtd. in Stein 2009, 256). Thus, transculturality introduces an interdisciplinary lens to every cultural stakeholder, which broadens the analysis and perception in what Mirzoeff calls 'global diaspora' and present cultural theories. However, Mirzoeff's understanding of transculture is unfortunately not specific enough and it is often merely speculative to presume a 'one-culture-for-all' perspective for complex cultural terms.

Going beyond Mirzoeff, transculturality is an active process of understanding heterogeneous diversity which ultimately unveils the intersections between cultures. Benessaieh summarizes transculturality comprehensively:

...the view of transculturality as a fluid transformative process in which people no longer perceive themselves under one single culture. Transculturality here refers to an embodied situation of cultural plurality lived by many individuals and communities of mixed heritage and/or experience whose multifaceted situation is rendered more visible under globalization(2010, 25).<sup>12</sup>

This definition of transculturality provides various key terms, such as globalization, fluidity and plurality. However, the emphasis on the agency is paramount in this context, which proposes an analysis of culture and "roots" on a personal basis (Welsch 2001, 79), and a constant "relocation of demarcations on the individual tier" (Pütz 2008, 524). Wolfgang Welsch highlights this distinction between internal and external transculturality, as the lived experience of embodied situation of cultural plurality of individuals declares itself on a

---

<sup>12</sup> Italics in the original.

societal level as well (Welsch 2001,79). Pütz states that, through transculturality, it is possible to see the differences between internal cultural demarcations and external symbolisms of culture, hence “through the relocation of the ‘inside-outside-differences’ to an intra-personal tier, multiple belonging of individuals is conceptually accepted as well as empirically seizable” (Pütz 2008, 524). This active process of relocation embraces diversity both on individual and societal level that is highlighted with global movements; yet, these relocations can easily be mistaken for multiculturalism in which diversity is often confused with homogenous ‘mosaics of cultures’. In other words, through inside-outside differences, culture becomes a practical tool that can be utilized to (re-) shape transcultural identities that can orient themselves strategically in complex cultural systems (Pütz 2008, 525). Considering culture as a repertoire, ‘strategic transculturalism’ debunks the silver bullets of monolithic cultures through the interplay of cultural symbolisms. These strategic demarcations can also apply for gender roles. Pütz gives the example of a businesswoman, Kevsan, who has Turkish-Alevi origins who uses interpretive schemes of culture and gender during business deals with new customers for the sake of company’s economical prosperity (Pütz 2008, 530). Going back to Cartel, it is possible to see the resemblances in the financial strategy, that is, transculturality as a practice. Cartel strategically picks out the cultural symbolisms from its members to reach out the global market as much as possible and eventually unite the audience in the interconnectedness of all these cultures that nourishes their art. For example, Kabus Kerim explains that Cartel’s first album was not intended to be released in Turkey but it was rather for the audience in Germany, and the initial concept behind of the album’s cover was to use the most recognizable immigrant symbolisms to provoke and react against racism not just Turkish people, but immigrants as a whole.<sup>13</sup>

To sum up, transculturality provides an additional framework to cultural diversity in our global reality of multiculturalism and hybrid identities, which does not aim to control the diversity, but rather to analyze the complex infrastructures of cultural systems. It destabilizes the idea of pure and homogenous cultures through exposing the constructed symbols of cultures and thus, provokes the individual agency to overcome essentialist traps through threatening culture as a tool that can be utilized strategically on an empirical level. I consider German-Turkish rap as transcultural project, because the rappers, whether for financial purposes or political purposes, adapt transculturality as a practice in their art to tease with the constructed symbols of culture and create their own realities, in art and global world. In the next section of this chapter, I would like to offer more examples of German-Turkish rappers who adapt transculturality as a practice their art and provoke further strategic transculturalism in their communities.

### **Reyhan Sahin a.k.a. Lady Bitch Ray:**

Reyhan Sahin, who is known by the name of Lady Bitch Ray in the hip-hop scene, was born into a Turkish guest worker family in Bremen. Her career in hip-hop, even though it is

---

<sup>13</sup>“Kabus Kerim - Hiphoplifé Röportajı (Bölüm 1) @ Hiphoplifé.com.tr.” Youtube Video, 10:28, “Hiphoplifé.com.tr,” 9 May 2011, <https://www.youtube.com/watch?v=3G-6JK82i5s>.



short-lived, is controversial because of her self-acclaimed genre of rap, porn rap. She is not just a rapper, but also a lecturer with a PhD in the university of Bremen. Now, she goes by the name of Dr. Bitch Ray and she produces her songs under her own record label, Vagina Style Records (Tuzcu 2013, 158). Her ‘vagina style’ rap music is characterized by its sexually explicit language and video clips, showing that Dr. Bitch Ray is not scared of stigmatization from the society based on her outspoken sexuality. The emancipation of female body and ‘returning the gaze’ is quite prominent in her music, which aims to analyze not only body politics revolving around the women in hip-hop, but also to be a ‘Kanackin’ (derogatory word used for German-Turks/ sign of racism) in Germany (Stehle 2013, 226). It is possible to see how Dr. Bitch Ray utilizes the cultural and gender codes, being very well aware of their superficiality, as a repertoire for her art. Her choices around her hybrid background and gender are very well thought in order to first mock these cultural markers and second to emancipate from those.

In a heavily male-dominated hip-hop scene of German-Turks, Dr. Bitch Ray stands out for her deifications of what a Turkish woman should look like or a woman rapper should rap about. The explicit language and video clips where naked female body is displayed in rap is in fact a common practice by male rappers; yet Dr. Bitch Ray demonstrates how such a frequent hip-hop element is used by woman rapper, it is controversial, out-of-ordinary. Thus, Dr. Bitch Ray consciously goes through a selection process in traditionally accepted gender roles and cultural codes, in order to reverse them right back at the society to show the artificiality of such codes. For example, in her song “Ich bin ne Bitch”, she reclaims every criticism that she has faced, and asks the patriarchy, “so what?”:

Dr. Bitch Ray- Ich bin ne Bitch (Excerpt from *Vorhang Auf!* Album):

Ich bin ne Bitch!	I am a bitch!
Du meinst dass du mich disst, nennst du Ficker mich Bitch?	You think you are dissing me, you fucker call me bitch?
Junge die Wahrheit ist – Ich bin ne Bitch!	Boy, the truth is I am a bitch!
Bitch ist für mich en Trend, für mich ein Kompliment, Junge du bist verklemmt!	Bitch is a trend for me, a compliment for me, boy you are uptight!
Ich bin ne Bitch! Pisser ich mach mein Ding, Nutte steht auf meinem Ring, keiner kann mich bezwingen!	I am a bitch! Pisser I do my thing, whore is written on my ring, nobody can get me down! I am a bitch! You want to know what a bitch is, right? Come here, I show you what a bitch is! <sup>14</sup>
Ich bin ne Bitch! Du willst wissen was ne Bitch ist, ha? Komm ich zeig dir was ne Bitch ist!	

Even though journalists have accused Dr. Bitch Ray of being an attention seeker, she has revealed that her Turkish audience actually sees her as an idol, a liberated woman (Stehle 2013,

<sup>14</sup> Stehle, Maria. 2013. “Pop-Feminist Music in Twenty-First Century Germany: Innovations, Provocations, and Failure.” *Journal of Popular Music Studies* 25(2): 222-239.

230). In a culture in which women are oppressed to extreme levels, such as Turkish culture, sometimes even talking to other men can be considered to be a “bitchy” behavior. Thus, witnessing such a liberated female rapper who can create her art in the male dominated hip-hop scene without a fear is certainly a phenomenon that liberalizes oppressed Turkish women and women around the world.

Furthermore, her hybrid identity is significantly essential to her music. Pinar Tuzcu states that the character of Female Kanack of Dr. Bitch Ray is an intentional “mixture and re-formulation of German-ness and Turkish-ness” (2013, 166). This positions her ‘Kanackin’ character as an intentional hybrid in Mikhail Bakhtin’s hybridity division; intentional hybrid consciously opens a platform for in-between-ness (166). There is no doubt that Dr. Bitch Ray is a conscious hybrid agent in the politics of cultural identity who tries to go beyond the concept of pure nations and bounded cultures. However, what makes her music and Reyhan Sahin’s sexually affirmative persona of Dr. Bitch Ray unique is the ability to position herself reflexively in complex situations. This ability, called “strategic transculturalism” (Pütz 2008, 531), can be witnessed both in her music and her career. Reyhan Sahin changes her behavior situationally based on her assessment of power structures in certain environments, such as fluidly transforming from Reyhan Sahin as an intellectual scholar to Dr. Bitch Ray of the hip-hop scene. In her most recent music video, “Bitchanel” (2018)<sup>15</sup>, there are three different female figures: one is Dr. Bitch Ray, second one is a bride with a red ribbon on her waist which indicates that the bride is chaste in both Turkish and Kurdish culture, and the third one is the famous belly dancer figure from Turkey. The video is set in an urban setting with a wedding convoy circling around in the background, which is a common cultural practice in Turkey in an event of celebration; such as son returning from the military service successfully, and a couple getting married. Combining all these cultural symbolisms and different female figures, while Dr. Bitch Ray sings about her “çok güzel” (very beautiful) vagina, Reyhan Sahin practices transculturality strategically to demonstrate how marginalized identities can come together and celebrate in a harmonious way. The female characters are structured carefully for the audience to recognize the cultural symbolisms right away with the close-up shots. Her strategic transculturalism destabilizes the essentialist ideas of cultures and identities that advocate an isolated purity, hence the interplay of interpretive schemes of gender roles and cultural symbolisms create an art form which the audience can relate to, as well as feel emancipated by it.

## 5.2. #MeTwo Movement and Die Urbane:

Finally, there have been significantly important developments in identity politics in recent years, thanks to the democratizing effect of social media and rapid movements of knowledge and events around the globe. These developments are not necessarily exclusive for German-Turkish community, yet they can play an effective role in Germany’s hip-hop scene, in grasping transculturality as a practice and celebrate diversity rather than controlling it. They can spark active communication between individuals, inspire art forms that are inclusive rather than

---

<sup>15</sup>“Lady Bitch Ray - Bitchanel (Official Video),” Youtube Video, 3:14, “Votzenssekretariat,” 25 June 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=A6Bcb3LHm5k>.

exclusive, and imaginably establish a blue-print action for transcultural representation. Considering transculturality as embodied situation of cultural plurality of individuals<sup>16</sup>, movements such as #MeTwo and concepts such as HipHopNation provide both exemplary transcultural practices and alternatives to traditional identity politics. In this part of the paper, I will explain #Metwo movement and Die Urbane's HipHopNation concept to elaborate on transculturality as a practice.

Last year, Mesut Özil resigned from the German national soccer team, after a photo of him with Turkish president. Mesut Özil publicly addressed the controversy, stating "I am German when we win, but I am an immigrant when we lose".<sup>17</sup> The incident sparked discussions about racism in Germany and Germans' perception of minorities living in Germany. Ali Can launched the #MeTwo hashtag to change the perception on what it means to be German. Since the launch, more and more people have come forward from using the Twitter hashtag to address the racism and patriotism that they face in Germany and also to show their hybridity that they do not belong just one country but two and maybe even more. As the official hashtag of hybridity in Germany, #MeTwo movement has opened up an immense platform of discussions around territorial belongings, cultural stereotypes and prejudices only Turkish community but all minorities living in Germany face in their everyday lives. Various artists have joined the movement to speak up about their experiences on being a hybrid in Germany, such as one of the most famous German-Turkish rapper, Kool Savas tweeted about his experience about being a German-Turk in Kreuzberg: "Meinen Kreuzberger Kumpels war ich als deutsch türkischer Mischling oft nicht Türkisch genug #MeTwo" (As a German Turkish mixed race, I was often not Turkish enough for my Kreuzberg pals # MeTwo).<sup>1819</sup> MeTwo hashtag has the potential to empower every individual who decides to share their experience of marginalization based on their nationality, as well as, the readers who relate to these problems in some way. It is a great Twitter project that can highlight the interconnectedness of individuals, rather than the differences.

On the other hand, hip-hop culture that has acted as a medium of political expression all around the globe can be regarded as an imagined (sub-) community, unraveled from blood relations and physical connections to territory. This aspect of hip-hop culture in Germany deterritorializes the formation of a community and reflects what Pütz refers as "reflexive examination of powerful social affiliations(.)", in other words, strategic transculturalism (2008, 531). By putting transculturality in practice, the concept of hip-hop nation opens its arms to every individual who would like to participate regardless of nationality, gender, and religion. This concept of Hip-Hop Nation has, of course, been referred multiple times in rap music; yet, Germany has a unique example of how this concept can be put in the practice: Die Urbane (The

---

<sup>16</sup> Italics in the original.

<sup>17</sup> Noack, Rick and Luisa Beck. "Germany's #MeTwo hashtag has the country asking: How racist are we?" *Washington Post*, 1 August 2018. Accessed March 2019. [https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2018/07/31/germanys-metwo-hashtag-has-the-country-asking-how-racist-are-we/?noredirect=on&utm\\_term=.de9c50eff085](https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2018/07/31/germanys-metwo-hashtag-has-the-country-asking-how-racist-are-we/?noredirect=on&utm_term=.de9c50eff085).

<sup>18</sup>The translation from German to English is mine.

<sup>19</sup>Kool Savas (@koolsavas), "Meinen Kreuzberger Kumpels war ich als deutsch türkischer Mischling oft nicht Türkisch genug #MeTwo," Twitter, 26 July 2018, 10:14 a.m., <https://twitter.com/koolsavas/status/1022530626401067009?lang=en>.

Urban). Die Urbane is a hip-hop party that was founded on 1st of May 2017 and officially elected as a political party 2017. The founder Raphael Hillebrand explains that he does not necessarily consider himself as a German because national identities are separationist, and he adds that the basis of his party is “self-expression and it has things that speak to people like dancing, language and music”.<sup>20</sup> Die Urbane exhibits an example of how insisting on political slogans that promote only one culture and one nation can be avoided, and how transcultural and hybrid identities can be represented in the political arena. Using the conventional political system, Die Urbane initiative provides a blueprint action on how to embrace fluidity and diversity of cultures that is in accordance with the values and principles of hip-hop genre. This initiative shows how current constructed cultural patterns can pave the way for an alternative and diverse idea of culture and nation that is ruled with songs, fast rhythms and break dancing.

To sum up, these movements that spark further cultural debates in Germany’s hip-hop scene unveil the interconnectedness of cultures in a global era in which alternative ways of fluid identity formation and representation is possible, thanks to social media and instant knowledge access. These movements can empower marginalized communities without having an ulterior motive of homogenization and help to put transculturality in action in politics, in art and everyday life.

### Conclusion and Further Discussions

Taking inspirations from African-American hip-hop scene, German-Turkish rap has been a prominent form of expression for German-Turkish minority. First regarded as an Oriental rap group, Cartel has been a pioneer in not only representing the Turkish minority in Germany, but also becoming the voice of voiceless. Hybridity framework has helped in destabilizing the present cultural patterns and opening an “in-between” space that unveils the possibility of German and Turkish, rather than German or Turkish. Eko-Fresh and Azize-A emphasize the importance of fluid identities with their songs, and demand a “third-chair” that stands for the in-between-ness of German-Turkish minorities.

Most importantly, German-Turkish rappers such as Cartel and Dr. Bitch Ray demonstrate how culture can be utilized as a repertoire which can be individually and strategically positioned depending on situations, such as Dr. Bitch Ray’s three female figures in the video clip “Bitchanel” (2018). Such artists not only empower the marginalized identities in current multicultural Germany, but also emancipate themselves from the cultural impositions that are homogenizing and oppressing. Furthermore, in the era of globalization and social media, individuals are always encouraged to implore and stand up for discrimination and inequality. Movements like #Metwo help to blur the harsh line that borders between center and the periphery, and citizens can support their political parties depending on their musical preferences. Die Urbane shows that cultural patterns that are in effect right now can be leveraged to construct an alternative nation or culture that is based on hip-hop scene. These movements and rappers that are practicing transculturality can be in limited numbers, and

---

<sup>20</sup>Hillebrand, Raphael, interview by Shelley Pascual. “Challenging what it means to be German: Meet the hip hop party running for election,” *The Local*, 8 September 2018. <https://www.thelocal.de/20170908/giving-a-voice-to-the-voiceless-why-germanys-first-hip-hop-party-are-running-for-election>.

transculturality may not be the only solution to escape essentialist traps. However, these examples inspire further transculturalisms all around the globe, open the discussion on being hybrid and fluid. It is a hopeful possibility that one can vote for representation in politics based on their aesthetic ideas in music in ten years from now. There is no doubt that one can always ask further questions on the inequality between the center and the periphery or minority and majority, yet, these examples hopefully can provide a fruitful discussion in cultural identity politics.

### Discography

- Cartel. (1995). Cartel. In *Cartel*. Spotify: Mercury Records. Retrieved February 1, 2019, from [https://open.spotify.com/track/5txsEX7vP9T9cDhSB3hTY5?si=rEEps\\_SUQLGXVB49MPf3Zg](https://open.spotify.com/track/5txsEX7vP9T9cDhSB3hTY5?si=rEEps_SUQLGXVB49MPf3Zg)
- Fresh, E. (2013). Quotentürke. In *Eksodus*. Loud Media/WM Germany.
- Karakan. (1995). Kankardesler. In *Cartel*. Mercury Records. Retrieved February 1, 2019, from <https://open.spotify.com/track/48SNcuf3RGVeyPjavv32o?si=6xJBccTgT0aHyEbAeD8uGg>
- Ray, L. B. (2018). *Ich bin ne Bitch*. Vagina Style Records. Retrieved February 1, 2019, from <https://open.spotify.com/track/4SKWGOZgWa4RRvIAa30V2l?si=jpORqZWHREaAa05b9meq2Q>

### References

- Appadurai, A. (1996). *Modernity At Large*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- Benessaieh, A. (2010). Multiculturalism, Interculturality, Transculturality. In A. Benessaieh, *Ameriques Transculturelles* (pp. 11-38). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bhabha, H. (2015). Foreword. In P. Werbner, & T. Madood (Eds.), *Debating Cultural Hybridity: Multicultural Identities and the Politics of Anti-racism* (pp. ix-xiii). London: Zed Book Limited.
- Caglar, A. (1995). German Turks in Berlin: Social Exclusion and Strategies for Social Mobility. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2, 309-323.
- Caglar, A. (1997). Hyphenated Identities and the Limits of 'Culture'. In P. Werbner, & T. Madood (Eds.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community* (pp. 169-185). London: Zed Books Limited.
- Caglar, A. (1998). Popular Culture, Marginality and Institutional Incorporation: German-Turkish Rap and Turkish Pop in Berlin. *Cultural Dynamics*, 10(3), 243-261.

- Cinar, A. (1999). Cartel: Travels of German-Turkish Rap Music. *Middle East Report*, 43-44. doi:10.2307/3013340
- Diessel, C. (2001). Bridging East and West on the 'Orient Express': Oriental Hip-Hop in the Turkish Diaspora of Berlin. *Journal of Popular Music Studies*, 13, 165-187.
- Ickstadt, H. (1999). Appropriating Difference: Turkish-German Rap. *Amerikastudien/ American Studies*, 44(4), 571-578. Retrieved March 3, 2019, from Appropriating Difference: Turkish-German Rap
- Kaya, A. (2002). Aesthetics of Diaspora: Contemporary Minstrels in Turkish Berlin. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(1), 43-62.
- Mosquera, G. (1994). Some Problems in Transcultural Curating. In J. Fisher (Ed.), *Global Visions: Towards a New Internationalism in the Visual Arts* (pp. 133-40). London: Kala Press.
- Nestor, G. C. (2005). Introduction: Hybrid Cultures in Globalized Times. In *Hybrid Cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity* (C. L. Chiappari, & S. L. Lopez, Trans., pp. xxiii-xlvi). Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- Pütz, R. (2008). Transculturality as Practice: Turkish Entrepreneurs in Germany. In A. Al-Hamarneh, & J. Thielmann (Eds.), *Islam and Muslims in Germany* (Vol. 7, pp. 511-535). Leiden: Brill.
- Rose, T. (1994). *Black Noise*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Solomon, T. (2006). Hardcore Muslims: Islamic Themes in Turkish Rap in Diaspora and in the Homeland. *Yearbook for Traditional Music*, 38, 59-78. Retrieved February 2, 2019, from Hardcore Muslims: Islamic Themes in Turkish Rap in Diaspora and in the Homeland
- Stehle, M. (2013). Pop-Feminist Music in Twenty-First Century Germany: Innovations, Provocations, and Failure. *Journal of Popular Music Studies*, 25(2), 222-239. Retrieved March 15, 2019
- Stein, M. (2009). The Location of Transculture. In F. Schulze-Engler, & S. Helff (Eds.), *Transcultural English Studies. Theories, Fictions, Realities* (pp. 251-266). Amsterdam and New York: Rodopi.
- Tuzcu, P. (2013). Performing Female 'Kanackness'- Transcultural Perspectives on Lady Bitch Ray. In B. Bütow, R. Kahl, & A. Stach (Eds.), *Körper, Geschlecht, Affekt* (pp. 157-189). Wiesbaden: Springer.
- Welsch, W. (2001). Transculturality: The Changing Form of Cultures Today. *Filozofski vestnik*, 22(2), 59-86.

## TANRI'NIN VARLIĞINA KANIT OLARAK İLERİ SÜRÜLEN DİNİ TECRÜBE DELİLİNDE MİSTİK TECRÜBELERİN YERİ

Aysel TAN<sup>1</sup>

### Özet

Bu makalenin amacı, Tanrı'nın varlığına delil olarak gösterilen dini tecrübenin ne olduğunu ortaya koymak ve dini tecrübe sınıflamasına göre mistik tecrübelerin yerini belirlemektir. Mistik tecrübelerin, yeri belirlendiği zaman 'din dışı' bazı tecrübelerin 'dini' kabul edilmesinin önüne geçilmiş olacaktır. Böylece teistik dinlerin tek Tanrı merkezli tevhid mesajı daha iyi anlaşılabilir olacaktır. Bunu ispatlamak için günümüzde en son yapılan beyin çalışmaları dikkate alınmış ve değerlendirmeler o yönde yapılmıştır. Sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreye ayrılan beyin farklı fonksiyonları vardır. Sağ beyin duygusal, sezgisel ve sentezci iken sol beyin yarım küresi ise sayısal/sözel işlem yapar, mantıksal ve analizcidir. Fakat mistik tecrübelerde sadece sağ beyin fonksiyonları önemsenir fakat sol beyin fonksiyonlarına önem verilmez. Fakat teistik dini tecrübelerde sağ ve sol beyin fonksiyonlarının ikisi de önemlidir. Sonuç olarak mistik tecrübe sadece sağ beyni ön planda tuttuğu ve sol beyin fonksiyonunu iptal etmeye çalıştığı için teistik bir delil olarak kabul edilmesi mümkün görünmemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dini tecrübe, mistik tecrübe, birlik, vuslat, tevhit.

## THE PLACE OF MYSTICAL EXPERIENCES IN THE ARGUMENT OF RELIGIOUS EXPERIENCE AS AN EVIDENCE FOR THE EXISTENCE OF GOD

### Abstract

The criticism of the theist arguments for the existence of God by philosophers like Spinoza, Hume and Kant has led religious thinkers to new searches. One of these is the argument of religious experience. Religious experience is classified according to its ways of occurrence. It needs be criticised whether mystic experience, which is included under this classification, should be taken as 'religious' or not. This is because many claims of mystic thought, which can be found in any religious tradition in different disguises, do not comply with theistic religions' understanding of religion, morals and God. Whereas the mystic thought argues for union with the God, this is out of question in the theistic understanding of religion. The duality, that is; the separateness of God and man, that they cannot unite, the impossibility of man to become a God are oft-repeated in the sacred texts and the oneness of God is the main theme being taught to mankind. For this reason, the teachings of mystic thought should not be included in 'religious experience'.

**Keywords:** Religious experience, mystic experience, oneness, union, oneness of God.

---

<sup>1</sup> Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ayseltan@gmail.com

## GİRİŞ

Dinî tecrübelerin din felsefesinde teistik bir delil olarak kabul edilmesi Aydınlanma dönemi filozoflarıyla başlayan yeni bir olgudur. Bu dönemde bilimsel veriler ve deney önemli olduğu ve her şeye bilimsel bir bakışla yaklaşıldığı için din de bu bakış açısından nasibini almıştır. Din, her ne kadar bir ‘inanç meselesi’ olarak değerlendirilip araştırma konusu olmayacağı düşünülse de dine bilimsel yaklaşan ve bir deney konusu yapan bilim adamları vardır. Bunlardan biri William James (1842-1910)’tir. James’e göre dinin toplumsal, bireysel, kurumsal ve tecrübî bazı ‘gözlemlenebilir’ özellikleri vardır ve gözlemlenebilir olan her şey bilimsel araştırmaya dahil edilebilir, deney konusu olabilir. Böylece James dinî tecrübe araştırmalarına öncülük etmiş Pragmatist bir düşünür olarak yaşadığı topluma faydalı olduğunu düşündüğü dinî inancı, ritüeli, davranış ve öğretileri bilimsel araştırma konusu olarak ele almış ve dinle ilgili deneyler yapmıştır.<sup>2</sup> Ona göre din, gündelik hayat içinde yaşanan bazı tecrübe biçimlerinden oluşur ve dinin gündelik uygulamaları somut gerçekliğe uyabilir. Yine ona göre, dinin pratik yönünü oluşturan dinî tecrübelerin, Tanrısal değil tamamen *doğal nedenleri* vardır ve bunların doğal yollarla açıklaması yapılabilir.<sup>3</sup> Fakat James, din ve kültürden bağımsız olarak her türlü tecrübeyi, dinî ve mistik tecrübe ayırmaksızın incelemiştir. Teistik dinin peygamberlerinin tecrübelerini, Brahman’ın tecrübesini, ritüelleri, ibadetleri, bazı Şamanik uygulamaları, falları, medyumları, uyuşturucu tecrübelerini araştırmıştır.<sup>4</sup> Ve bu tecrübeleri çeşitli yönleriyle ele almıştır. Nörofizyolojik, psikiyatrik açıklamalar yaptığı gibi buna ilave olarak uyuşturucuyla yaşanan mistik tecrübeleri de incelemiştir. Onun bu yöntemi karşımıza üç sorun çıkarmaktadır:

1) Dinî ve mistik tecrübe arasında bir ayırım var mıdır, yoksa bunlar birbirinin aynı mıdır?

2) Din mi daha kapsamlıdır ve din, mistik tecrübeleri içine alır mı? Yoksa mistik tecrübe mi daha kapsamlıdır din, mistik tecrübelerin içinde bir bölüm müdür?<sup>5</sup>

3) Mistik tecrübeler ile dini nitelikli peygamberlik tecrübesinin doğruluğu nasıl ispatlanabilir, nesnel ve gerçek olduğu nasıl ortaya konulabilir?

Dinî tecrübe üzerine yazılan çalışmalara bakıldığında James gibi düşünen düşünürlerin dini tecrübe ve mistik tecrübe ayırımı yapmadıklarını bunları sadece bir ‘tecrübe’ türü olarak ele aldıkları görülmektedir. Fakat bu çalışmada teistik kültüre ait dini tecrübelerin, mistik tecrübelerden bir farkı olduğu üzerinde durulmuş ve bu fark hem ‘dinin’ iddialarıyla hem de din ile çelişen mistik iddialarla ortaya konulduğu gibi aynı zamanda beynin biyolojik yapısı dikkat alınarak mistik tecrübelerin sadece duyguya dayalı olduğu, akıl ve mantıktan yoksun olduğu için ‘dini’ kabul edilmemesi gerektiği ispatlanmıştır.

<sup>2</sup> “William James maddesi”: [https://en.wikipedia.org/wiki/William\\_James](https://en.wikipedia.org/wiki/William_James). (Erişim tarihi: 01.07.2019).

<sup>3</sup> Abdülâtilif Tüzer, *Dinî Tecrübe ve Mistisizm*, Dergâh Yay., I. Baskı, İstanbul, 2006, s. 214.

<sup>4</sup> William James, *The Varieties of Religious Experience*, The Pennsylvania State University, A Penn State Electronic Classics Series P., 2002, USA, s. 69, 109, 136, 196, 300, 327, 354, 362, 431.

<sup>5</sup> Bazı düşünürler dini tecrübelerin daha geniş olduğunu, mistik tecrübelerin dini tecrübelerin içine dâhil edilmesi gerektiğini söylerken, bazıları ise tam tersine mistik tecrübelerin daha geniş olduğunu ve dini tecrübelerin mistik tecrübelerin bir bölümünü oluşturduğunu iddia etmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Tüzer, *age*, s. 97.



“Mistik” kelimesinin sözlük anlamı gizemli demektir.<sup>6</sup> Mistisizm, bütün kültürlerde ortaya çıkan duygusal ve tecrübî akımlardır. Bu tür tecrübeleri yaşadığını iddia eden mistikler o kültüre ait dinî geleneğin ritüellerini, şeklini, yapısını ve öğretisini taklit ederler ve yaşadıkları tecrübeleri, sanki o dinin bir emri veya öğretisi gibi insanlara anlatırlar. Mistikler yazdıkları eserlerde genellikle içinde buldukları dinî kültürün kavramlarını kullanırlar ve bu kavramları çoğu kez yeniden tanımlar, içeriğinde değişiklik yaparlar. Mistikler, dinî öğretilerde birkaç yönden değişikliğe gitmiş ve eski kavramları kullanarak yeni bir din anlayışı ortaya koymaya çalışmıştır.

Yeni din anlayışı teistik dinlerin temel öğretisi ve akidesinde kökten değişiklik yapan bir yenileme çalışmasıdır ve bu yenilik tecrübelerine dayanan bilgi ile olmaktadır. Peki tecrübeye dayalı ‘bilgi’ yeni bir din ortaya koyabilme gücüne sahip midir? Burada teistik dinlerin ve mistik öğretilerin iddiaları belli bir sınıflandırmaya tabi tutulursa elbette aradaki fark ortaya çıkacaktır.

Dini tecrübe ve mistik tecrübe ile ilgili yapılan çalışmalarda bu ikisinin birbiriyle aynı olduğu ve aynı kökten geldiği iddiaları olmakla birlikte<sup>7</sup> bu iddiaları reddedip dini ve mistik tecrübelerin farklı olduğu böylece ikisi arasında kesin bir ayırım olduğu gösterilecektir. Bu da bu çalışmayı daha önce yapılmış çalışmalardan ayıran temel husustur.

### **Dinî Tecrübelerin Sınıflandırılması**

Dini tecrübe ile mistik tecrübeler arasındaki farkın ortaya konması ve ne tür tecrübelerle ‘dinî’, ne tür tecrübelerle de ‘mistik’ denileceği hakkında fikir vermesi açısından bir sınıflama yapılması gerekmektedir. Dinî/mistik tecrübe tanımında kullanılan örneklerden yola çıkarak bir sınıflama yapılmaya çalışılmıştır. Tanrı'nın varlığına bir delil olarak ileri sürülen dinî tecrübelerin içinde mistik tecrübelerin yerinin anlaşılması için dinî tecrübeleri meydana getiren etmenlerin neler olduğu dikkate alınmalıdır.

Dinî tecrübeler ele alınırken genellikle peygamberler ve peygamberlerin ‘dinî tecrübeleri’ temel alınmakta ve bu tecrübelerde merkezi bir noktayı oluşturmaktadır. Peygamberlerin ‘vahiy’ tecrübesi ve mucizeleri genellikle Tanrı'nın varlığını delillendirme noktasında ön plana çıkmaktadır. Vahiy ve mucizenin başlı başına dinî tecrübe delili olarak önemi ortadadır. Teistik dinî geleneklerde sadece peygamberin yaşadığı iddia edilen ‘vahiy’ ve ‘mucize’ tecrübesinin farklı zamanlarda farklı bireyler tarafından yaşandığı iddiası doğru mudur?

Yüzyıllar boyu teistik dini gelenekte ortaya çıkan, teistik dinin kavramlarıyla ifade edildiği için ‘dinî’ olduğu varsayılan ve o nedenle de ‘dinî tecrübe’ olarak kabul edilen bir peygamberin vahiy ve mucize tecrübesi olmadığı halde peygamberin özelliğini taşıdığı söylenen bir velinin/azizin/pirin ilham yoluyla veya keramet göstererek olgusal ve gözlemlenebilir tecrübeler yaşadığı iddiaları vardır.<sup>8</sup> İslam kültüründe mutasavvıflar (Yahudilikte Kabalizm,

<sup>6</sup> <http://www.tdk.gov.tr> “mistik” kelimesi, (Erişim: 06.06.2019).

<sup>7</sup> Daniel Goleman, *Duygusal Zekâ*, (Çev.: Banu Seçkin Yüksel), Varlık Yay., 25. Baskı, İstanbul, 2004, s. 366.

<sup>8</sup> Cafer Sadık Yaran, *Dinî Tecrübe ve Meûnet*, Rağbet Yay., İstanbul, 2009, s. 67; İbn Haldun'da kerameti kabul etmekte ve bunu mukaddime tartışmaktadır. İbn Haldun, *Mukaddime*, (Çev. Turan Dursun), 1.cilt, Onur Yay., Tarihsiz, s. 246-248.

Hasidilik, Sabetaycılık, Hıristiyanlıkta Gnostikler, Quakerlar) bu ve benzeri iddialarda bulunmuşlardır. Bu tür tecrübelerin ‘dini’ kabul edilip edilmeyeceği dikkate alınması gerekli hususlardır.

Teistik dinlerde yaşandığı varsayılan ve kutsal kitaplarda da yeri olan rüya tecrübeleri<sup>9</sup> dinî tecrübelerle dahil edilmekte ve rüya tecrübeleriyle peygamberlerin ‘vahiy’ aldığı söylenmektedir. Vahiy alma yollarından biri olarak rüya tecrübesi teistik dinlerde öne çıkmaktadır. O nedenle mistik tecrübe yaşayanlar da rüya tecrübelerine çok önem vermiş rüyayı ‘Tanrı ile birleşme (vahdet/vuslat)’<sup>10</sup>olarak görmüş ve rüya ile ‘gönül vahyi’ ve bilgi alabileceklerini iddia etmişlerdir. Rüya, bilgi alma yolu olarak kabul edilmektedir. Bütün mistikler peygamberlerin yöntemini takip ederek ‘kitap okumadan, yazmadan, araştırma yapmadan’ doğrudan Tanrı ile iletişime geçerek ‘vahiy’ alabileceklerini düşünmektedirler. Bu anlayışın kökeni sadece teistik dinlerin peygamberlik anlayışına dayanmamakta aynı zamanda Yunan felsefesinin mistik düşünce iddialarına da dayanmaktadır. Özellikle Platon ve Yeni Platoncu felsefe “akıl” merkezli bilgi anlayışında akli başlı başına bir bilgi kaynağı olarak görmüştür ve duyular ‘maddi’ olanla sınırlı olduğu ve sadece görünüşler alemi hakkında bilgi verdiği için ‘güvenilmez’dir. Oysa akıl ‘ilahi’ niteliktedir o nedenle ‘duyu bilgisine bağlı olmaksızın’ bilgi elde etme gücüne sahiptir. Akıl, aşk tecrübesine doğru yol alır çünkü aklın da bilme gücü kısıtlıdır. Yeni Platoncu felsefenin kurucusu olan Plotinus’a göre Bir’in bilgisi ancak *aşk tecrübesiyle* elde edilebilir.<sup>11</sup>Bu öğreti Yahudiliği ve Hıristiyanlığı etkilemiştir. Gnostiklerde de benzer düşüncelerle karşılaşmak mümkündür.<sup>12</sup>

Deneyi dışlayan, bilimselliği ikinci plana iten bu mistik felsefe öğretilerini izlerini Farabi, İbn Sina gibi filozoflarda İhvan-ı Safa gibi gruplarda görmek mümkündür. Fakat bu düşünürler her ne kadar bu mistik öğretilerden etkilenseler bile tam anlamıyla bu mistik öğretileri dini kılıfa sokmamışlardır. Mistisizmi ‘dini’ kılıfa sokma işi Gazali ile başlayıp Şihabettin Sühreverdi ve İbni Arabi ile devam etmiş, Mevlana Celaleddin Rumi, Yunus Emre gibi şiirlerle halka yayılmış ve geniş kitlelerce benimsenmesinin yolu açılmıştır. Böylece görünüşte teistik dinin kavramları olduğu için dinin öğretisi zannedilen ama kavramların içeriği değiştiği ve mistik felsefenin argümanlarıyla yeniden tanımlandığı için mistisizm olan bir din anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu mistik tanımlı din anlayışında ‘duygu’ ön plana geçmiş, ‘akıl’ ve ‘mantık’ dinin alanından tamamen çıkarılmaya çalışılmıştır. Okumaya, yazmaya, akla, akıl yürütmeye, düşünmeye önem veren peygamberin ‘vahiy’ tecrübesinin yerine artık ‘sezgi/ilham/keşf’ tecrübeleri geçmiştir. Bilgi artık okuma, yazma, araştırma ve deney ile elde edilen entelektüel bir çaba değil, mistik tecrübe ile elde edilen bir duygu durumudur. (Aşk)

Peygamberleri ve onların özel konumunu bir yana bırakacak olursak, teistik dini kültürler sıradan insanlardan ‘ibadet ve bazı dinî ritüeller’ dışında herhangi bir eylemi dini tecrübe olarak kabul etmemektedir. Bu anlamda insanların günlük yaşamlarında ‘dini’ olarak yorumlanan Tanrı’nın yardımı/inayeti, kötülerin cezalandırılması, iyiliğin ödüllendirilmesi gibi

<sup>9</sup> İbrahim peygamberin rüyası için bkz: Saffat Suresi, 102.ayet, Yusuf peygamberin rüyası: Yusuf Suresi 4.ayet.

<sup>10</sup> Örneğin mistik Mevlana, vahdeti uyku olarak tanımlamış ve uyumaya ise vahdete çekilmek demiştir. Esin Çelebi Bayru vd., *Yüzyıllar Boyu Mevlana ve Mevlevilik*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.,1. Baskı, İstanbul, 2008, s. 432.

<sup>11</sup> Ahmet Arslan, *İlkçağ Felsefesi Tarihi 5*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay., İstanbul, 2010, s. 193, 194.

<sup>12</sup> Arslan, *age*, s. 35.

tecrübeler ve dinin emrettiği dua, ibadet, kurban, hac gibi faaliyetler dini tecrübe kapsamına alınabilir. Bu anlamda teistik dinlerin tecrübelerini üçe ayırmak mümkün olur:

1)Kutsal kitapta anlatılan bazı seçilmiş insanların yani peygamberlerin vahiy ve mucize tecrübeleri, dinî tecrübe olarak kabul edilir. Fakat bu tecrübeleri herkesin yaşamasının mümkün olmadığı ifade edilir.

2)Kutsal kitapta emredilen ve peygamberlerin uygulayıp insanlara öğrettiği ibadet ve dinî ritüeller. (Namaz, zekat, hac, kurban, sadaka, vb. tecrübeler dini tecrübe olarak kabul edilebilir.)

3)Sıradan insanların yaşadığı bazı olaylara ‘dinî’ anlam yüklemesi nedeniyle dini tecrübe kabul edilebilecek tecrübeler de vardır. İnananların, Tanrı'nın iyileri ödüllendirdiği, kötülerini cezalandırdığı, duanın kabul olduğunu düşünmesi, başından geçen olayları zaman zaman ‘mucizevi’ olarak nitelendirmesi nedeniyle bu olaylar da dini tecrübe olarak kabul edilebilir.<sup>13</sup>

Teistik dinlerin dini tecrübelerini ‘mistik’ boyuta taşıyıp dine ve dinin öğretilerine mistik anlamlar yükleyen mutasavvıfların/kabalistlerin/gnostiklerin anlattığı tecrübeler vardır. Teistik dinlerin bu üç tecrübe biçimine karşılık gelecek şekilde onlar da üç farklı mistik tecrübeyi insanlara öğretmeye çalışmışlardır.

1)Sezgi/Keşf/İlhamla tıpkı peygamberin vahiy aldığı gibi Tanrı'dan bilgi alabileceklerini iddia ederler ve bu yolla yazdıkları eserlerin kutsal kitap olarak kabul edilmesini isterler. Peygamberin mucizesine karşı veli/pir/abdalın kerametleri geçer ve aynı işlevi görerek yeni mistik din yorumuna mürit kazandırma işlevini görür.

2)Teistik dinlerin emrettiği ibadet ve dini ritüellerin ‘avam’a yönelik olduğunu, o ibadetleri ‘taklit’ dinine mensup olan insanların yaptığını söyleyerek ‘gönül vahyi’ olarak yazdıkları kitaplarda yeni ibadet ve ritüel tanımı yaparlar. Zikir, riyazet, sema ayini, müzik, uyuşturucu tecrübeleri mistiklerin ibadet ve ritüel olarak kabul ettikleri tecrübe biçimleridir.

3)Sıradan insanlar mistik tecrübeler söz konusu olduğunda hemen hemen her olaya ‘dini/mistik’ bir anlam yüklerler ve her olayı bu ‘duygusal/mistik’ gözle değerlendirirler. Mistik düşünce biçiminde duygu ön planda olduğu ve akıl-mantık pek önemsenmediği için evreni ve evrenin düzenini de bu duygusal eğilimle yorumlarlar. Evrende ‘doğa yasaları’ yerine sadece ‘Tanrı'nın yasaları’ olduğunu söyler olayları sebep-sonuç ilişkisi içinde düşünmez, ‘tek fail Allah’tır inancını tüm varlık anlayışında önde tutarlar. Çünkü mistik düşüncede sevgi, aşk gibi duygular önemsenmektedir. Aşk’ın olduğu bir evrende her şey aşkla olmakta, aşktan doğmakta ve aşka sona ermektedir. Bu yönüyle mistikler tıpkı sezgisel dönemdeki bir çocuğun akıl yürütmesine benzer bir duygusal mantıkla olayları yorumlamaktadırlar.<sup>14</sup>

<sup>13</sup>Yaran, *age*, s. 77, 92, 136.

<sup>14</sup> Mistiklerde duygusal mantığın oluşumu ve işleyiş özelliklerini ele alan daha ayrıntılı bilgi için: Aysel Tan, “Mevlana’da Dinî Tecrübe”, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D.*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 2017, s. 40-48.

Willian T. Stace'in, bütün dini/mistik tecrübelerde bulunduğu için 'çekirdek tecrübe' olarak ifade ettiği 'birlik tecrübesi' vardır.<sup>15</sup> Teistik dinlerde Tanrı'nın 'bir' olması meselesi Tanrı ile insanların iddia ettiği diğer tanrılar (putlar, bazı kutsal sayılan objeler ve kral-tanrı/ilah) arasında bir kıyaslama iken<sup>16</sup> mistik tecrübelerde Tanrı'nın bir olması meselesi bir varlık felsefesi haline dönmüştür.<sup>17</sup> Tanrı dışında varlık olmadığı kabul edilmeye başlanmış ve mistik zihniyet bu şekilde teistik dinlerin tevhid anlayışını değiştirmiştir. Onlar tevhid tanımı Tanrı ile insanın 'bir ve aynı' olduğu (fena durumu) , bütün varlığın –Tanrı'nın bir görünüşü olması nedeniyle- Tanrı olduğu gibi bir inanışa yol açmıştır. Mistik tecrübelerde ana tema genellikle Tanrı ile 'doğrudan ve aracısız olarak birleşme yaşantısı'<sup>18</sup> olarak anlatılmakta, Tanrı'nın insanın varlığına bir bütün olarak nüfuz etmesi (veya hulul) duygusundan oluştuğu söylenmektedir. Fakat teistik dinlerde böyle bir birleşme söz konusu değildir. Bu birlik veya birleşme iddialarına Kur'an şiddetle karşı çıkmıştır. Bu bağlamda sadece mistik kültürlerin iddialarını değil aynı zamanda mistik düşüncenin etkisinde kaldığı için Yahudilik ve Hıristiyanlığın iddialarını da reddetmiştir. İsa ve Uzeyir peygamberin sadece bir insan olduğu vurgusu, Tanrı'dan başka bir varlığa Tanrılık atfedilmemesi gerektiği sürekli vurgulanmış ve tevhid düşüncesi zihinlere iyice yerleştirilmeye çalışılmıştır. Tevhid, mutasavvıf mistiklerde olduğu gibi 'Tanrı ile birleşme'yi ifade eden bir 'Bir'lik değil, Tanrı'dan başka ilah olmadığını ve Tanrı ile insanın ayrı olduğunu söyleyen ikiliği esas almaktadır. Bu anlamda Yahudilikte Kabalizm, Hasidilik, Sabetaycılık gibi gelenekler, Hıristiyanlıkta Gnostisizm, Quakerlar ve İslam kültüründe mutasavvıflar mistik tecrübelerinin doğruluğunu savunmalarını teistik dinler reddeder. Hallac-ı Mansur 'ene'l-Hak (Ben Tanrı'yım)' iddiası<sup>19</sup>, Mevlana Celaleddin Rumi'nin "Allahlık şerbetinden, ene'l-Hak'lık şarabından herkes kadehle içti, bense küplerle-varillerle içtim"<sup>20</sup> ifadesi, Beyazıd-ı Bistami'nin "Cübbemin içindeki Allah'tan başkası değildir"<sup>21</sup> gibi mistik tecrübe iddialarının 'dinî' tecrübeye dâhil olması mümkün görünmemektedir. Çünkü dinin ana mesajıyla yani tevhid düşüncesiyle uyuşmamaktadır. Bu mistik zihniyet olaylara duygusal bakmanın sonucu olarak gelişmektedir. Bu duygusal bakışı tetikleyen birçok olay vardır.<sup>22</sup>

<sup>15</sup> Walter T. Stace, *Mistisizm ve Felsefe*, (Çev. Abdüllatif Tüzer), İnsan Yay., 2004, s. 33, 66, 82.

<sup>16</sup> İslam'da tevhid anlayışı 'La ilahe illallah' sözü ile ifade edilir.

<sup>17</sup> Mistik düşüncede tevhid anlayışı 'La mevcude illah hu' sözü ile ifade edilmeye başlanmıştır.

<sup>18</sup> Stace, *age*, s. 111.

<sup>19</sup> Hallac-ı Mansur, *Hallac-ı Mansur ve Eseri (Kitâb'üt-Tavâsin)*, (Çev. Yaşar Nuri Öztürk), Tercüman Yay.,1976, s. 127.

<sup>20</sup> Mevlana Celaleddin Rumi, *Divan (7972. Gazel)*, (Çev. Abdülbaki Gölpınarlı), İnkılap ve Aka Yay., İstanbul, 1974, s. 600.

<sup>21</sup> <https://sorularlailamiyet.com/bayezid-i-bistaminin-kendimi-tenzih-ederim-sozunu-nasil-degerlendirmeliyiz> (Erişim: 15.06.2019).

<sup>22</sup> 1) İlk olarak din yorumunda rasyonel tarafın göz ardı edilerek, sadece metafizik tarafına odaklanılması sonucu insanlar mistik düşünceye kayabiliyorlar. Dünya mistikleri ve özde İslam tasavvufçuları buna örnek verilebilir. Böylece kural koyan, aklın ve mantığın ilkelerini yok saymayan teistik dinin vahiy tecrübesi ile mistik dinî tecrübeler arasındaki fark bu noktada ortaya çıkar. Teistik dinlerde vahiy türü dinî tecrübeler akli yok saymayan, mantığı köreltmeyen, kurallara dayalı bir din ön görünürken; mistik tecrübeler tamamen duygulara dayalı olarak gelişir, kuralsız, mantıksız ve akıl dışıdır, dolayısıyla gerçek dışı bir dünya yaratırlar.

2) İnsanların başına gelen felaketler, hastalıklar, savaşlar, acılar insanların zihinsel gerilemelerine neden olup onları mistik yapıyor. Savaş zamanı Fransa'da bu tür delilik ve mistik tecrübe vakalarına rastlanmıştır.

3) Yapay uyarıcılarla, uyuşturucu, alkol veya bağımlılık yapan maddelerle de insanlar geçici mistik tecrübeler yaşamaktadırlar.

4) Zihinsel rahatsızlıklar, şizofren, manik depresif... vb. bozukluklar da insanların gerçeklik algısını bozarak mistik yapabilmektedir.

Böylece kişiler kendi benliğinde hiçliği yaşadıklarını (fena) düşünerek Tanrı ile birleştiklerini (vusul, vahdet, hulul...vs.) iddia etmişlerdir.

Bazı mistik tecrübeler sadece felsefi/zihinsel nedenlerle açıklanamaz, dış etkenler de mistik tecrübenin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin insan biyolojisine etki eden bazı kimyasal maddeler (uyuşturucu ve türevleri, LSD, haşhaş, eroin..vs.) insanların geçici mistik deneyim yaşamasına neden olur. Bazılar bu tür tecrübelerin dinî/mistik görünümü olduğunu iddia etmiştir.<sup>23</sup>Bu tür tecrübeler bireylerde geçici bazı olumlu etkiler bıraksa bile genellikle olumsuz kabul edilmekte ve 'alt düzey mistik tecrübe' olarak ifade edilmektedir.<sup>24</sup> Teistik dinlerde ise bu tür maddelerin kullanımı yasak olduğu için dışardan bir müdahale ile meydana gelen bu tür tecrübelerin dini tecrübe olarak kabul edilmesi mümkün görünmemektedir.

Açlık, savaş, kaos ortamı, doğal felaketler, şiddetli hastalıklar ve salgınlar gibi nedenler bireyin çeşitli zihni bunalımlar geçirip bir çeşit mistik tecrübe yaşamasına neden olur. Bu tip tecrübeler bazı şizofrenlerde olduğu gibi halüsinasyonlar eşlik edebilir.<sup>25</sup>Teistik dinlerde bu tür tecrübelerin önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Peygamber kıssalarında anlatılan hikayeler bu tür durumlarla karşılaşan insanların olaylarla nasıl başa çıkması gerektiğine dair örnek teşkil etmektedir. Peygamberler her türlü felaketle başa çıkmış her durumda 'Tanrı'ya güvenip dayanarak, sabır göstererek, doğru yoldan sapmayarak"<sup>26</sup> akıl ve ruh sağlığını korumayı başarmıştır. Tanrı da inananlara bu örnekleri anlatarak aynısını yapmalarını beklemektedir. Böylece inananlar mistik düşünceye kaymayacaktır.

Kutsal kitaplardaki ifadelerle bakıldığında teistik dinlerin bazı emirlerinin duyguya seslendiği (cehennemle korkutmak veya cennetle sevindirmek, ümit, sevgi..vs. gibi) zaman zaman da akla seslenmektedir.<sup>27</sup>O nedenle dini sadece 'duygu' ile açıklamak ve duygu tecrübesi ile tanımlamak eksik olacaktır. Din bir yönüyle duygusal bağımlılık içermekle birlikte; bilgi, irade, akıl, mantık yürütme gibi insanın üst düzey zihinsel yetilerine de seslenmektedir.<sup>28</sup>

Rudolf Otto, dini tecrübe ile mistik tecrübe ayırımı yapmıştır. Çünkü o, dinin hem rasyonel olmayan (duygusal) bir tarafının olduğunu böylece insanın rasyonel düşünceye

5) Çocuklar, özellikle de 4-7 yaş grubu olanlar, mistik düşünme eğilimi gösterirler. Hayal ağırlıklı, akli ve mantık yürütmenin az olduğu bir zihinsel yapıları vardır.

6) İlkel kabile mensupları da Levy Bruhl'un ifade ettiği gibi mistik düşünme biçimine sahiptirler.

7) Yaşlılığın getirdiği mental zayıflık da insanı daha duygusal hale getirerek mistik yapabilir.

8) Eğitim yetersizliği, dar ve kısıtlı bir çevrede yaşamak da insanları mistik düşünceye eğimli hale getirmektedir. Ayrıca Piaget'nin söylediği gibi eğer toplum üst düzey düşünen birini (yani soyut işlemlere geçmiş bir bireyi) onaylamıyorsa birey zihinsel anlamda gerileyerek mistik olabilir.

9) Aklın kontrolüne girmemiş duygular, aşk, sevgi, kıskançlık, öfke... vb. duygular da insanları mistik yapabilir.

10) Sadece deneye dayalı bilimsel çalışmalar, insanın aşırı derecede somut düşünme biçimine (tümevarım düşünme biçimine) odaklanmasına neden olur ve somut işlemler döneminde takılı kalır. Böylece üst düzey soyutlama becerileri (tümdengelim düşünme biçimi) gelişmez çünkü soyut düşünme biçimi zihnin 'nesneden ayrı' düşünmesi demektir. Tan, age, s. 47-48.

<sup>23</sup> Ahmet Albayrak, "Dinî Tecrübenin Dışa Vurum Problemi", *Milel ve Nihal*, 2 (2), 2005, s. 65.

<sup>24</sup> Abdülatif Tüzer, "Uyuşturucu Tecrübeleri ve Mistisizm" (Psychedelic Experiences and Mysticism), *İslami Araştırmalar Dergisi*, c. 19, Sayı: 19, Sayı: 3, 2006, s. 525-538.

<sup>25</sup> Şizofren (Delilik): Ruhsal bozuklukları, çeşitli obsesyonlar, metafizik, dinsel uğraşlar, korkular tetikleyebilir ve zorlantılarla da nevroz gibi başlayabilir. M.Orhan Öztürk vd., *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları I*, Nobel Yay., 11.Baskı, Ankara, 2011, s. 245-248.

<sup>26</sup> Hastalıklarla ve felaketlerle mücadele eden Eyüp peygamberin kıssası: Enbiya, ayet 83-84.

<sup>27</sup> Alparslan Açıkgenç, *Bilgi Felsefesi*, İnsan Yay., İstanbul, 1992, s. 131, 132, 137.

<sup>28</sup> Recep Kılıç, "Din Öğretimini Temellendirme Problemi", *A.Ü.İ.F.D.*, Cilt: 40, sayı: 1, 1999, s. 217.

saplanıp kalmasını engellediğini, fakat diğer yönüyle de dinin rasyonel bir yönünün olduğunu ve bu rasyonel yön sayesinde dinin mistisizme ve fanatizme feda edilmesine engel olduğunu söylemiştir. Böylece Otto dini tecrübe ile mistik tecrübe ayırımında en önemli kriterin ‘rasyonellik’ ögesi olduğunu ortaya koymuştur.<sup>29</sup>O zaman dini sadece duygu ve tecrübe ile açıklamak eksik olacaktır, dinin rasyonel bir yönü vardır ve din inananlarına akıllarını kullanmayı, evreni gözlemeyi, okumayı, yazmayı ve araştırmayı tavsiye ettiği için teistik dini gelenekte Tanrı’nın varlığına rasyonel deliller getirilmiştir. Ontolojik delil, teleolojik delil, hudus delili vb. deliller bu amaca yöneliktir.

### **Mistisizmin Nedenleri**

Mistisizmin nedenlerini üç boyutlu ele almak meseleyi değerlendirme açısından önemlidir.

- 1)Dini Nedenler (Dinî inanç)
- 2)Toplumsal (Kültürel) Nedenler
- 3)Bireysel Nedenler

### **Dinî Nedenler**

Dini öğretileri yorumlama biçimi, dini gelenekler, farklı dinlerin mensuplarının din değiştirmesi nedeniyle zamanla eski dinler ve yeni dinler arasında senteze gitmeleri ve böylece yeni bir din yorumuna yol açmaları, tecrübelerin oluşmasında dini nedenlerin etkisini gösterebilir.

Bir tecrübeyi ‘dinî’ kılan şey, tecrübe sahibinin önceden zihninde var olan dinî kavramlar ve inanışlardır.<sup>30</sup>İnançlar bir tecrübenin ifade edilmesinde ve şekillenmesinde etkilidir. Herhangi bir şeyi tecrübe eden kişi daha önceden bir dinî gelenek içinde büyüdüyse ve dini inancı varsa, tecrübelerini de ‘dinî’ literatüre göre ifade edecektir. Böylece dini olarak ifade edilen tecrübelerin çeşidi, kişilerin dini inancına göre de çeşitlilik gösterecektir. Bu çeşitlilik de farklı kültürlere mensup bireylerin tecrübelerine paralel olarak dinde farklı farklı yorumların yapılmasına, birbirinden farklı Tanrı, ibadet, ritüel..vb. şekillerin ortaya çıkmasına neden olur. Özellikle din değiştirme dönemlerinde Hıristiyanlık, Mecusilik, Hinduizm ve Budizm gibi dinlerden İslam dinine geçişlerde bu dini ve kültürel aktarım yoğun olarak yaşanmaktadır. Bireyler din değiştirdikleri halde eski dini inanç ve kültürlerinden tam kopamadıkları için eski inançlarını yeni dinlerinin kavramlarına göre tanımlayıp eski inanç ve geleneklerini sürdürmeye devam etmişlerdir. Eski dinlerindeki mistik öğretiler de aynı şekilde yeni dine aktarılmıştır. Hıristiyanlığın adetleri, türbe, mum yakma ..vb. adetler devam ettirilmiş, bayramlar farklı isimlerle yine kutlanmıştır.<sup>31</sup>Bu tür uygulamaların din değiştirmenin yol açtığı travmaları yumuşatıcı bir rolü olmaktadır. Bireyler yeni dine daha kolay adapte olabilmektedir. Fakat bu uyum süreci aynı zamanda dine mistik öğretilerin sızmasının yolunu açmaktadır. Böylece dine

<sup>29</sup> Joachim Wach, *Types of Religious Experience*, Chicago: The University of Chicago P., 1972, s. 220-221.

<sup>30</sup> Fatma Aslantürk, Şehbenderzâde Filibeli Ahmet Hilmi’ye Göre Dinî Tecrübe, *Erciyes Üniversitesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 2010, s. 11.

<sup>31</sup> Tan, *age*, s. 75.

sızan mistik öğretiler zamanla kültüre dönüşerek dini/mistik tecrübelerin biçimlenmesinde belirleyici rolü oynar.

### Toplumsal Nedenler

#### a)Kültürel Bağlam

Bireyler belli bir kültür içinde dünyaya gelir ve büyürler. Bu kültür aileden yani, anne-babanın dini inançları, yaşayış biçimi ve kültürel özelliklerinden etkilendiği gibi ailenin de nasıl bir toplum içinde bulunduğu, toplumun genel inanç eğilimi, kültürel yapısı dini/mistik tecrübelerin oluşmasında etkili olmaktadır.

Dini/mistik tecrübe ile belli bir toplumun içinde yerleşen toplumsal bağlam birbirinden ayrılamaz.<sup>32</sup> Bir tecrübe her ne kadar bireysel olarak görünse bile, kaynağını kendisinden beslendiği toplumda bulur.<sup>33</sup> Dinî/Mistik inanç ve tecrübelerin bir yönü kültürel diğer yönü ise bireysel tecrübeler bakar.<sup>34</sup> Bu tür tecrübelerin kültürel boyutunda bazılarına göre tecrübeler öğrenilebilir. İnsanlar dinî/mistik tecrübe yaşamayı öğrenebilir.<sup>35</sup> Tecrübelerin oluşmasını hem toplumsal kurumlar belirler hem de bireysel özellikler etkili olur. Toplum/kültür tecrübeler ortam hazırladığı gibi bireyler de tecrübeleriyle toplumu/kültürü belirler ve değiştirir. Bu ikisi karşılıklı birbirini etkiler ve dini/mistik tecrübeler mevcut dini anlayışını değiştirebilir.

#### b)Dış Koşullar

Toplumda değişikliğe neden tüm nedenler dini/mistik düşünceyi de etkileyebilir. Savaş, kaos, acılar, hastalıklar, doğal felaketler insanların zihinsel anlamda gerilemelerine neden olup onları mistik düşünceye eğilimli hale getirerek mistik tecrübe yaşamalarına yol açabilir. Savaş zamanı Fransa'da bu tür delilik ve mistik tecrübe vakalarına rastlanmıştır.<sup>36</sup> Her toplumsal değişim bireylerde zihinsel ve ruhsal değişimlere yol açar.

### Bireysel Nedenler

#### a)Psikolojik Durum

İnsanın duygusal tarafı (sağ beyin yarımküresi) akıldan (sol beyin yarımküresi) daha önce geliştiğini söyleyen psikologlar, duyguların önce gelişmesinin nedeni olarak 'hayatta kalma içgüdü'sü'nü gösterirler. Özellikle korku duygusu insanı harekete geçiren en önemli güdülerden biridir. Öfke, korku, mutluluk, aşk ...vb. duygular insanların duygusal zihnini ifade eder. Duygusal zihin çok hızlı, irade dışı ve çağrışımsal bir mantıkla işlemektedir.<sup>37</sup> Duygusal zihni, akılcı zihin kontrol eder, ahlaki frenlemesini yapar.<sup>38</sup> Duygular da akıl ve mantığın işleyişine yardımcı olur. Akıl duygu olmadan tam çalışamaz, çünkü insan bedeni duygu yoluyla

<sup>32</sup> Margaret M. Poloma, "Dinî Tecrübenin Sosyolojik Bağlamı", (Çev. Mehmet Süheyl Ünal), *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, cilt: 9, sayı: 1, Samsun, 2009, s. 349.

<sup>33</sup> Poloma, *age*, s. 352.

<sup>34</sup> Emir Kuşçu, "Dinî Tecrübenin Otonomluğu Sorunu", *İ.Ü.F.D.*, Güz 2010/1, (2), s. 119, 132.

<sup>35</sup> Poloma, *age*, s. 364-367.

<sup>36</sup> Neda Armaner, *Psikopatoloji'de Dinî Belirtiler*, Demirbaş Yay., Ankara, 1973, s. 101.

<sup>37</sup> Goleman, *age*, s. 362-364.

<sup>38</sup> Oytun Erbaş, Aşkın Nörobiyolojisi Konferansı: <https://www.youtube.com/watch?v=P-ZVbuFX2Bk>. (Erişim tarihi: 13.06.2019), 12.10 dak.

beyne mesaj iletir, bu duygular beyinde depolanır ve neyin doğru neyin yanlış olduğuyula ilgili duygusal birikim ile karara varır. Beyninde duygu mekanizması bozulan insanların doğru karar veremedikleri ortaya çıkmıştır.<sup>39</sup>Eğer bazı insanlarda sadece duygular ön planda olursa mistik düşünmeye eğilimli hale gelebilirler. Örneğin aşık bir insan mantıklı düşünemez veya duygusal olarak altüst olmuş biri ders çalışmaz. Duygular düşünmeyi engeller.<sup>40</sup>

#### b)Bireysel Tecrübe/Eğitim

Mistik düşünme biçimine yol açan nedenlerden biri de bireylerin kişisel tecrübeleri ve aldığı eğitimin düzeyidir. Burada bireylerin karakter özellikleri, aile yapıları, eğitimin kalitesi mistik düşünme biçimini etkiler. İçe dönük bir karakter, baskıcı bir aile ve yetersiz eğitim insanları mistik yapabilmektedir. Jean Piaget özellikler çocukların zihinsel gelişimleriyle ilgili çalışmalar yapmış bir düşünür olarak fiziksel ve zihinsel gelişimin bazı kritik dönemleri ve gelişim evreleri olduğunu söyler. Bu kritik dönemlerde bireye yardımcı olunmazsa ve bu dönem atlanırsa birey asla o dönemi telafi edememektedir. Örneğin bir bebeğin dik durması ve yürümesi belli bir yaşta öğrenmesi ihmal edilirse daha sonra dik durmayı ve yürümeyi asla öğrenemeyecektir. Tıpkı bunun gibi bireylerde mistik düşünceden yani Piaget'in 4-7 yaş dönemine tekabül eden sembolik-sezgisel (mistik) dönemden somut döneme (7-11 yaş) ve bu dönemden de üst düzey akıl yürütme becerisini gösteren soyut düşünme (11-17 yaş) dönemine ulaşması için bu kritik dönemlerde çocuğa iyi eğitim verilmelidir. Çocuk iyi eğitim alamazsa zihinsel gelişimini tamamlayamaz ve bu nedenle ömür boyu mistik düşünme dönemine (4-7 yaş döneme) takılı kalabilir. Toplum zihinsel anlamda gelişmiş değilse, birey üst düzey düşünme dönemine ulaşsa bile zihinsel anlamda gerileyerek somut veya mistik döneme geriler. Böylece birey fiziksel olarak yetişkin olsa bile zihinsel anlamda çocuğun zihinsel gelişimin döneminde olabilir.

#### c)Fiziksel Nedenler

Beynin fizyolojik gelişimi veya beyne dışarıdan yapılan müdahaleler bireyleri mistik düşünceye eğilimli hale getirebilir.

1)Beynin Gelişimi ve buna bağlı Zihinsel Gelişim: Beynin fizyolojik gelişimine paralel olarak bireylerin iyi bir eğitim almasıyla zihin de gelişir. Beyinde ön frontal lob, yani insanı insan yapan, akıl ve mantığın kullanıldığı bölge insanlarda 11 yaşından sonra gelişmeye başlar. Böylece bireyler soyut düşünebilir. Eğitim yetersizliği, beyinde meydana gelen herhangi bir hastalık gelişimin durmasına ve insanın mistik düşüncede kalmasına neden olur.

2)Beynin gelişiminde sağ-sol beyin yarım kürelerinin fonksiyonları ve mistik düşünceyle ilişkisi vardır.

<sup>39</sup> Antonio R. Damasio, *Descartes'in Yanılgısı (Duygu, Akıl ve İnsan Beyni)*, (Çev. Bahar Atlamaz), Varlık Yay., 3. Baskı, İstanbul, 2006, s. 65-70.

<sup>40</sup> Goleman, *age*, s. 44-46.



Mistik tecrübelerin anlaşılması için insanın biyolojik gelişimine ve buna bağlı olarak gelişen zihinsel yapısına bakmak gerekmektedir.<sup>41</sup> İnsanın iki beyin yarı küresi vardır. Biri sağ yarımküre, diğeri sol yarımküredir. Ve bu ikisini eşit derecede etkileyen Limbik Sistem (alt beyin, ilkel beyin veya hayvani beyin olarak da adlandırılmaktadır) vardır. Limbik sistem, insanın duygusal yapısını yöneten ve en temel ihtiyaçlarını (yeme içme, cinsel davranışlar, öfke, sevinç...vs. gibi hayati ihtiyaçlar) karşılayan merkez durumundadır.<sup>42</sup> Limbik sistemin uzantısı olarak ilk sağ beyin gelişmeye başlar. Beynin sağ yarımküresi 'duygusal beyin' olarak da kabul edilmektedir. Bu bölge bedene ve otonom sinir sistemine derinden bağlıdır. Sol yarımküreyle anatomisi, fizyolojisi ve biyokimyası tamamen farklıdır.<sup>43</sup>

Sağ beyin (bilinçsiz/Bilinçaltı/id/işleyiş sürecinin farkına varamayan bölge) yarımküresinin özellikleri;

- a) Sezgisel ve duygusaldır.
- b) Çok basit düzeyde dili kavrayabilir.
- c) Soyut dilsel kalıpları kavrayamaz ama mecazı anlar.
- d) Gelişmiş bir uzamsal ve örüntüsel duyuya sahiptir.
- e) Sözel değil, görsel ve mekânsaldır.
- f) Parçaları birleştirir, bütüncüdür.
- g) Güçlü ve gelişmiş duygusal ve estetik duyarlılığı vardır.
- h) Yaratıcı düşünce gerektiren işler ve çoğunlukla sanatsal meslekler icra eder.<sup>44</sup>

Sağ beyin kuralsızdır ve duygular daha baskındır. Sağ beyni gelişmeyen bebeklerin öldüğü tespit edilmiştir.<sup>45</sup> Sağ beynin gelişimiyle birlikte sol beyin de gelişir fakat üst düzey zihinsel işlemleri yapabilmesi için belli yaşa ulaşması gerekir. Çünkü her iki beyin de ön frontal lob (yani insanı insan yapan bölüm) ergenlikten itibaren gelişmeye başlar.<sup>46</sup>

Sol Beyin (bilinçli işleyiş/sürecin farkına varılır) Özellikleri:

<sup>41</sup> İnsanın biyolojik gelişimine paralel olarak duygunun nasıl oluştuğunu ve geliştiğini ayrıntılı olarak ele aldığımız yayınlanmamış bir bildiri sunduk: Aysel Tan, "Bir Bilgi Kaynağı Olarak Duygu-Akıl İlişkisi", *19.Lisans ve 6.Lisansüstü Türkiye Felsefe Öğrencileri Birliği Kongresi*, 25-27 Nisan 2019, Kastamonu.

<sup>42</sup> Hypothalamus and Limbic System - UBC Neuroanatomy - Season 1 - Ep 4  
<https://www.youtube.com/watch?v=ErpxEwWww4&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=94&t=0s>  
(Erişim: 06.06.2019).

<sup>43</sup> Dr. Haluk Alan-"Bilinçle Bilinçaltının Muhteşem Uyumu: BDH"  
<https://www.youtube.com/watch?v=3WhZUBLt9BM&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=119&t=6090s>  
(Erişim: 14.06.2019), 50.46.dk.

<sup>44</sup> Edward S.Smith vd., Psikolojiye Giriş, (Çev. Öznur Öncül-Deniz Ferhatoğlu), Arkadaş Yay., 5.Baskı, Ankara, 2017, s. 53.

<sup>45</sup> Tahir Özakkaş 23.11.2016 NPİstanbul Hastanesi "Kendilik bozuklukları ve nörobiyoloji" IMG 6192  
<https://www.youtube.com/watch?v=MyZNLt7mNO8&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=208&t=3966s>  
(Erişim: 18.06.2019), 13.51 dk.

<sup>46</sup> Dr. Sinan Canan - "Sağ ve Sol Beyin"  
<https://www.youtube.com/watch?v=6cBNdCYtMF0&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=136&t=1436s>  
(Erişim: 08.06.2019).

- a)Sözelci ve sayısalcıdır. Sözel dili kullanır.
- b)Karmaşık mantıksal faaliyetleri gerçekleştirebilir.
- c)Matematiksel hesaplamalar yapabilir.
- d)Okuma-anlama-yazma bu beyin bölgesiyle yapılır.
- e)Mantıksal ve tümevarımsaldır (yani deneye dayalı bilgiyi işler) bilgi işleme süreciyle özelleşmiştir.
- f)Sol yarıküre bilgiyi analiz eder, ayrıştırır, parçalarına bölerek inceler. Bilgiyi doğrusal ve düzenli bir şekilde sırayla işlemektedir. Rasyonel ve düşünseldir.
- g)Farklılık odaklı problem çözer.<sup>47</sup>

Beyin gelişiminde alttan üste doğru ve üstten alta doğru hiyerarşik bir yapı söz konusudur. Marcel Masulam bu sıralamayı şöyle yapar: “En basit davranıştan yeteneğe, yetenekten uzmanlaşmış davranışa, davranıştan duyguya doğru bir yapılanma tespit etmiştir. (Bilinçsiz ve biyolojik gelişimle alakalıdır.) (Beyin sapı, beyincik, orta beyin, limbik sistem ve ön beyin sıralaması) Bunun tersi bir yol (bilinçli olan, vücuttan gelen bilgilerin zamanla işlenmesi ve şemaların/haritaların beyin korteksinde muhafaza edilmesiyle artık bedensel kontroller zihinsel işlemlerden sonra karar verilen süreçlere dönüşür, sadece dışarıdan gelen uyarılara tepki vermez). Planlı davranıştan bilinçsiz otomatik davranışa doğru bir hiyerarşik yapı söz konusudur.<sup>48</sup> Yeme, içme, hayatta kalma davranışları genelde içgüdüselidir ve alttan üste doğru bir mekanizmayla işler. Beden, beyni uyarır ve insan yemek yer. Bir de araba kullanma davranışı vardır. Bu üstten alta doğru bir mekanizmayla öğrenilir. Önce araba kullanmayı üst beyin fonksiyonlarıyla öğrenir, sonra bu bilgiyi bedenin hareketlerine yönlendiririz. Böylece araba kullanmak otomatik hale gelir.<sup>49</sup>

Sol beyin dinin verilerini analiz eder, inceler, araştırır ve sonra sağ beyinin karar merkezine<sup>50</sup> elde ettiği sonuçları iletir. Bu bilgileri ‘hayati öneme’ sahip olup olmadığına göre değerlendiren sağ beyin bir karara varır. Sağ beyin de her ne kadar duygusal yön ağırlıklı olsa ve konuşmasa bile bu beyin bölgesinde ön frontal lob vardır o nedenle sağ beyin de tıpkı sol beyin gibi düşünür, fikir beyan eder, bizi anlar, bizimle sohbet eder, hatta politik görüşlere sahiptir.<sup>51</sup> Fakat biz bu süreçleri fark edemeyiz, sağ beyin bazı yollarla sol beyinle iletişime geçer ve onu yönlendirir.<sup>52</sup>

<sup>47</sup> H.Ali Boydak, *Beyin Yarım Kürelerinin Gizemi*, Beyaz Y., 3.Basım, İstanbul, 2017, s. 3, 22; Yazar yok, “The left brain/ right brain myth”, <http://www.oecd.org/education/ceri/neuromyth6.htm> (Erişim: 05.05.2019).

<sup>48</sup> Prof.Dr. Oğuz Tanrıdağ, “İnsan Beyninin Temel Bilgileri” [https://www.youtube.com/watch?v=IJB1w3L\\_hg&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=18&t=55s](https://www.youtube.com/watch?v=IJB1w3L_hg&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=18&t=55s) (Erişim: 06.06.2019), 02.32 dak.

<sup>49</sup> Harun Alan, *age*, 39.37 dak.

<sup>50</sup> Karar verme mekanizmasında da sağ beynimiz, sola baskındır. Çünkü hayatta kalmaya programlanmış olan yer orasıdır. Beynin sağ yarıküresindeki yapıların, temel duygu süreçlerinde öncelikli bir katkısı vardır. Fakat bu her duygu için geçerli değildir. Damasio, *age*, s. 152.

<sup>51</sup> Boydak, *age*, s. 12; Ayrık beyin çalışmalarıyla ilgili çizgi film/animasyon için bakınız:

<https://educationalgames.nobelprize.org/educational/medicine/split-brain/splitbrainexp.html>

<sup>52</sup> Boydak, *age*, s. 10.

## Sonuç

Dini öğrenme, yaşama ve hayata uygulamada beynin hiyerarşik yapısına uygun olarak gelişen bir hiyerarşik yapıdan söz edilebilir. İnsanlar önce dine duygusal bir şekilde yaklaşır (sezgisel/duygusal dönem). Anne-babalar ve çevre dinî gelişimde belirleyici rol oynar. Daha sonra dinin pratik ve ritüellerini (somut dönem) öğrenir ve en son soyut fikirleri öğrenir (soyut dönem/ergenlik sonrası). Soyut dönemde insanlar dine sadece duygu veya tecrübe (ibadet) olarak yaklaşmaz aynı zamanda akıl ve mantıkla yaklaşır. Tanrı'nın varlığı, vahiy ve peygamberlik gibi dine ait hususlar araştırılır ve Tanrı'nın varlığına rasyonel deliller aranır. Teistik dinlerde ortaya çıkan bazı bilim dalları özellikle kelam (teoloji) bu ihtiyacı karşılamaya, yani sol beynin fonksiyonlarını/ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir.

Teistik dinlerde sol beyin ve sağ beyin fonksiyonları eşit derecede önemsenmiş ve din ele alınırken akla, mantığa, bilime, Tanrı'nın varlığının rasyonel kanıtlarına değer verilmiş ve mensuplarına akılcı açıklamalar yapılmıştır. Fakat mistiklerin dini tecrübeleri ve ortaya koydukları din anlatımlarında beynin hiyerarşik yapısı dikkate alınmaz. Mistikler, Tanrı'nın akılla bilinmeyeceğini, Tanrı'ya akılla delil getirilemeyeceğini iddia ederek sol beyin fonksiyonlarını ve ihtiyaçların görmezden gelirler ve Tanrı'nın sadece 'duygu' ve 'tecrübe' ile yani limbik sistem ve onun devamı olan sağ beyinle anlaşılması gerektiğini söylerler. İslam kültüründe mutasavvıfların iddiaları bu bağlamda değerlendirilebilir. Örneğin Mevlana, akla karşıdır ve bir gazelinde şöyle der: "Akıl-fikir mutfağından gelen şu yemeği ne yapacaksın sen? Gece-gündüz o mutfağı görüp gözeten Tanrı'dır."<sup>53</sup>

Aklın sadece ibadet ve dini ritüelleri yerine getiren bir işlevi olduğunu ileri süren mutasavvıflar (ve dünya genelinde bütün mistikler) için akıl sadece ahlaki açıdan önem arz etmektedir. Neyin faydalı veya zararsız olduğunu bilmesi akıl için yeterlidir. Böylece beynin sadece sağ yarım küresinin faaliyetine önem verilmekte, sol yarımküre devre dışı bırakılmaktadır. Böylece beyin, duyguların hâkimiyetine girecektir. Duyguların hâkimiyetinde olan beyin ise doğruyu yanlıştan ayıracak bir ölçüyü bulamayacaktır. Çünkü bilinçaltı (sağ beyin) kuralsız, sınır tanımayan, bir yönüyle ahlaksız ve çocuksu yapıdadır. Zaman, mekân, din, iman, muhakeme yoktur. Verilen emri anında uygular, sorgulamaz. Onun zıttı olan alan bilinçli alandır. (sol beyin)<sup>54</sup> Mistiklerin anlatımlarına bakılacak olursa onlar tecrübelerini 'anlatılamaz', hissedilebilir olan, sınır tanımayan, duyguların hâkimiyetinde olduğu bir dil ile anlatmayı tercih ederler. Aslında 'anlatılamaz' dedikleri tecrübelerini yazdıkları kitaplarda uzun uzun anlatarak kendileriyle çelişkiye düşmüşlerdir. Onlar sağ beynin etkisiyle dinin tevhid düşüncesine zıt olan ve kurallarını önemsemeyen ifadelerle kendilerini 'Ene'l Hak' (Ben Allah'ım) olarak nitelendirebilirler. Çünkü sağ beyin olayların mantıksal analizini yapamaz. Bu iddiaları doğru veya yanlış olarak ayıracak beyin fonksiyonları (yani sol beyin) devre dışı kalmıştır.

Sonuç olarak, dini tecrübelerle mistik tecrübeler arasında bir fark vardır. Onları birbirinden ayrı değerlendirmek mecburidir. Bu iki tecrübe türünü birbirinden ayıran en önemli ölçü rasyonelliktir (sol beyin). Teistik dinlere ait olan vahiy türü dini tecrübelerde peygamberler kendilerini Tanrı ilan etmemişler, doğa-tabiatla Tanrı'yı bir görmemişler ve ahlaki ilkelere uyan

<sup>53</sup> *Divan*, 3410.gazel, s. 267.

<sup>54</sup> Harun Alan, *agv*, 54.00 dak.

bir din anlayışı vaaz etmişlerdir. Dinî gelenek ise Tanrı'nın varlığına rasyonel kanıtlar aramış, mantiki açıklamalar yaparak inancı rasyonel zemine taşımanın yollarını araştırmıştır. Fakat mistik tecrübe sahipleri akli kötüleyip, sol beynin faaliyetlerini devre dışı bırakarak sadece sağ beyinle dine yöneldiği için teistik dinlere aykırı, akıl-mantık dışı inanışlara yönelmişlerdir. Yahudilikte Spinoza ve Sabetay Sevi bu gerekçelerle aforoz edilmiştir. Hıristiyanlıkta Master Eckhart, İslam'da Hallac-ı Mansur, Mevlana, İbn Arabi gibi mistik düşünürler teistik dinlerin kavramlarını kendi mistik tecrübelerine göre yerinden tanımlayıp mistik düşüncelerini 'din öğretisi' gibi insanlara yaymışlardır. Bu tür mistik düşünceler ve tecrübeler teistik dinlerin temel iddialarına aykırıdır. Bu nedenle mistik düşünceler 'dini tecrübe' olarak kabul edilmesi mümkün değildir.

### KAYNAKÇA

- Açıkgenç Alparslan, *Bilgi Felsefesi*, İnsan Yay., İstanbul, 1992.
- Albayrak Ahmet, "Dinî Tecrübenin Dışa Vurum Problemi", *Milel ve Nihal*, 2 (2), 2005.
- Armaner Neda, *Psikopatoloji'de Dinî Belirtiler*, Demirbaş Yay., Ank.,1973.
- Arslan Ahmet, *İlkçağ Felsefesi Tarihi 5*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay., İstanbul, 2010.
- Aslantürk Fatma, *Şehbenderzâde Filibeli Ahmet Hilmi'ye Göre Dinî Tecrübe*, Erciyes Ü., Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 2010.
- Aydın Mehmet S., *Din Felsefesi*, Selçuk Yay., 3. Bas., Ankara, 1988.
- Ayten Ali, "William James ve Din Psikolojisinde Tecrübe Merkezli Bir Yaklaşım", *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, Cilt:19, Sayı:3, 2006.
- Bayru Esin Çelebi vd., *Yüzyıllar Boyu Mevlana ve Mevlevilik*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.,1. Baskı, İstanbul, 2008.
- Boydak H.Ali, *Beyin Yarım Kürelerinin Gizemi*, Beyaz Yay., 3.Basım, İstanbul, 2017.
- Cevizci Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Y., İstanbul, 2005.
- Damasio Antonio R., *Descartes'in Yanılgısı*, (Çev. Bahar Atlamaz), Varlık Yay., 3.Baskı, İstanbul, 2006.
- Goleman Daniel, (2004). *Duygusal Zekâ*, (Çev.: Banu Seçkin Yüksel), Varlık Yay., 25. Baskı, İstanbul.
- İbn Haldun, *Mukaddime*, (Çev. Turan Dursun), 1.cilt, Onur Yay., Tarihsiz.
- James William, *The Varieties of Religious Experience*, The Pennsylvania State University, A Penn State Electronic Classics Series P., 2002, USA.
- Kılıç Recep, "Din Öğretimini Temellendirme Problemi", *A.Ü.İ.F.D.* , Cilt: 40, sayı: 1, 1999.
- Kuşçu Emir, "Dinî Tecrübenin Otonomluğu Sorunu", *İ.Ü.F.D.*, Güz 2010/1, (2)
- Kuvancı Cenan, "Friedrich Schleiermacher'e Göre Din", *Felsefe Dünyası*, sayı: 57, 2013/1.

- Laing B.D., *Ruh Hastalığını Anlamak (Aşkın Yaşantı)*, Kaknüs Yay., 2.Baskı, İstanbul, 2001.
- Mansur Hallac-ı, *Hallac-ı Mansur ve Eseri (Kitâb'üt-Tavâsin)*, (Çev. Yaşar Nuri Öztürk), Tercüman Yay.,1976.
- Mevlana Celaleddin Rumi, *Divan (7972. Gazel)*, (Çev. Abdülbaki Gölpınarlı), İnkılap ve Aka Yay., İstanbul, 1974.
- Öztürk M. Orhan vd., *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları I*, Nobel Yay., 11.Baskı, Ankara, 2011.
- Poloma Margaret M., “Dinî Tecrübenin Sosyolojik Bağlamı”, (Çev. Mehmet Süheyl Ünal), Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, cilt: 9, sayı: 1, Samsun, 2009.
- Smith Edward S. vd., *Psikolojiye Giriş*, (Çev. Öznur Öncül-Deniz Ferhatoglu), Arkadaş Yay., 5.Baskı, Ankara, 2017.
- Stace Walter T., *Mistisizm ve Felsefe*, (Çev. Abdüllatif Tüzer), İnsan Yay., 2004.
- Suckiel Ellen Kappy, *Cennet Savunucusu (W. James'in Din Felsefesi)*, (Çev. Celal Türer), Elis Yay., Ankara, 2005.
- Tan Aysel, *Mevlana'da Dinî Tecrübe*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D., Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- , “Bir Bilgi Kaynağı Olarak Duygu-Akıl İlişkisi”, 19.Lisans ve 6.Lisansüstü Türkiye Felsefe Öğrencileri Birliği Kongresi, 25-27 Nisan 2019, Kastamonu.
- Tüzer Abdülatif, *Dinî Tecrübe ve Mistisizm*, Dergâh Yay., I. Baskı, İstanbul, 2006.
- , “Uyuşturucu Tecrübeleri ve Mistisizm” (Psychedelic Experiences and Mysticism), *İslami Araştırmalar Dergisi*, c. 19, Sayı: 19, Sayı: 3, 2006.
- Wach Joachim, *Types of Religious Experience*, Chicago: The University of Chicago P., 1972.
- Yaran Cafer Sadık, *Dinî Tecrübe ve Meûnet*, Rağbet Yay., İstanbul, 2009.

#### İNTERNET KAYNAKLARI

- “William James maddesi”: [https://en.wikipedia.org/wiki/William\\_James](https://en.wikipedia.org/wiki/William_James) (Erişim: 01.07.2019)
- Friedrich Schleiermacher, ‘Dine Dair’  
[http://www.dusuncetarihi.com/pdf/batiya\\_yon\\_veren\\_metinler\\_cilt3.pdf](http://www.dusuncetarihi.com/pdf/batiya_yon_veren_metinler_cilt3.pdf). (Erişim: 05.04.2019)
- “mistik” kelimesi <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim: 06.06.2019).
- Beyazıd-ı Bistami, <https://sorularlaislamiyet.com/bayezid-i-bistaminin-kendimi-tenzih-ederim-sozunu-nasil-degerlendirmeliyiz> (Erişim: 15.06.2019).
- Hypothalamus and Limbic System - UBC Neuroanatomy - Season 1 - Ep 4  
<https://www.youtube.com/watch?v=ErpxEwIWww4&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=94&t=0s> (Erişim: 06.06.2019).
- Dr. Haluk Alan-“Bilinçle Bilinçaltının Muhteşem Uyumu: BDH”  
<https://www.youtube.com/watch?v=3WhZUBLt9BM&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=119&t=6090s> (Erişim: 14.06.2019).

Tahir Özakkaş 23.11.2016 NPİstanbul Hastanesi "*Kendilik bozuklukları ve nörobiyoloji*" IMG 6192

<https://www.youtube.com/watch?v=MyZNLt7mNO8&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=208&t=3966s> (Erişim: 18.06.2019).

Dr. Sinan Canan - "*Sağ ve Sol Beyin*"

<https://www.youtube.com/watch?v=6cBNdCYtMF0&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=136&t=1436s> (Erişim: 08.06.2019).

Yazar yok, "*The left brain/ right brain myth*“,

<http://www.oecd.org/education/ceri/neuromyth6.htm> (Erişim: 05.05.2019).

Prof.Dr. Oğuz Tanrıdağ, "*İnsan Beyninin Temel Bilgileri*"

[https://www.youtube.com/watch?v=IJJB1w3L\\_hg&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=18&t=55s](https://www.youtube.com/watch?v=IJJB1w3L_hg&list=LLavF60WH35683yCasjOVgfQ&index=18&t=55s) (Erişim: 06.06.2019).

Ayrık beyinle ilgili çizgi film/animasyon:

<https://educationalgames.nobelprize.org/educational/medicine/split-brain/splitbrainexp.html>

(Erişim: 12.06.2019).

Oytun Erbaş, Aşkın Nörobiyolojisi Konferansı:

<https://www.youtube.com/watch?v=P-ZVbuFX2Bk>. (Erişim tarihi: 13.06.2019).

## SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİ AÇISINDAN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

**Sibel OĞUZ HACAT<sup>1</sup>**

**Fatıma Betül DEMİR<sup>2</sup>**

### Özet

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretim programında (2018) yer alan özel amaç, beceri, değer ve kazanımları Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi açısından değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile tasarlanmıştır. Veriler, betimsel analizden faydalanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan özel amaç, değer, beceri ve kazanım boyutunda sürdürülebilir kalkınma eğitimi yönelik ifadeler ulaşılmıştır. Programda belirlenen 18 özel amacın 3'ü; 27 becerinin 17'si; 18 değerinin 11'i; 131 kazanımın 19'unun doğrudan sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili olduğu görülmektedir. Özel amaçlarda, doğal kaynakların korunması ve yönetimi, küresel açlık ve sürdürülebilir kalkınma sorunları ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi stratejileri bulunmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından temel beceriler arasında araştırma, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, mekân algılama, empati, gözlem, hukuk okuryazarlığı, karar verme, öz denetim, iş birliği, çevre okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama yer almaktadır. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından temel değerler, adalet, eşitlik, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, barış, yardımseverlik bulunmaktadır. Programda Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi kapsamında başlıca iklim değişikliği ve temiz enerji, sürdürülebilir tüketim ve üretim ile sosyal bütünleşme, nüfus ve göç konularına yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. Programda yer alan kazanımlar en çok "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında yer almaktadır. Kazanımların çoğu bilgiyi sorgulama, bilgiyi sunma ve davranış kazandırma; bir kısmı ise bilgi oluşturmaya yöneliktir. Araştırma sonuçlarından hareketle öğretim programında sınıf seviyesi ve öğrenme alanları açısından sürdürülebilir kalkınma stratejileri ile orantılı bir şekilde daha fazla yer verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, sosyal bilgiler dersi, sosyal bilgiler dersi öğretim programı.

### EVALUATION OF THE SOCIAL STUDIES COURSE CURRICULUM IN TERMS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT EDUCATION

#### Abstract

The aim of this study is to evaluate the specific objectives, skills, values and gains in the social studies curriculum (2018) in terms of European Union Sustainable Development Strategy. The study was designed with document analysis, one of the qualitative research methods. Data were analyzed by using descriptive analysis. As a result of the data analysis, expressions about

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi ABD,  
e-posta: soguz@kastamonu.edu.tr

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-posta: betul\_bd\_@hotmail.com

sustainable development education in the dimension of special purpose, value, skill and acquisition in social studies course curriculum were reached. 3 of the 18 specific objectives identified in the program; 17 of the 27 skills; 11 in of 18; 19 of the 131 gains are directly related to sustainable development. For specific purposes, conservation and management of natural resources, global hunger and sustainable development problems are sustainable development education strategies. Basic skills in terms of sustainable development education, research, critical thinking, financial literacy, political literacy, perception of space, empathy, observation, legal literacy, decision making, self-control, cooperation, environmental literacy, problem solving, social participation, innovative thinking, time and chronology detection. Basic values in terms of sustainable development education, justice, equality, solidarity, sensitivity, respect, love, responsibility, savings, patriotism, peace, helpfulness are. In the program, it is seen that the European Union Sustainable Development Strategy includes major gains in climate change and clean energy, sustainable consumption and production and social integration, population and migration. Most of the achievements of the program are in the field of “People, Places and Environments”. Most of the gains are questioning, presenting and conducting information; some of them are aimed at creating information. Based on the results of the research, sustainable development strategies in terms of classroom level and learning areas can be given more proportionately in the curriculum.

**Key Word:** Sustainable development education, social studies course, social studies course curriculum.

### Giriş

Sosyal bilgiler, insanların birbirleriyle ve çevresiyle olan yaşantılarını farklı perspektiflerde inceleyen bir derstir. Bireyi hayata ve üst öğrenime hazırlama, sosyalleştirme ve bireye kimlik kazanmayı amaçlayan sosyal bilgiler dersinde (Koçoğlu, 2014) ayrıca, bireylerin yaşadığı çevreye ve olaylara duyarlılık göstermesi, insan ve çevre arasındaki etkileşimin farkında olması, karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesi hedeflenmektedir. Bu hedefler sayesinde önce yerel daha sonra küresel düşünen, sürdürülebilir çevre anlayışına sahip ve sürdürülebilir kalkınmada etkin bireyler yetişebilecektir. Dolayısıyla sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi uluslararası örgütlerin en önemli konuları başında gelmektedir (Kaya ve Tomal, 2011).

'Sürdürülebilirlik' terimi ilk olarak 1713'te Hans Carl von Carlowitz tarafından kullanılmıştır. Carlowitz “hangi yaşlı ağaçların kesilmesi ve onların yerine yeterli genç ağaçların bulundurulması arasında bir denge sağlamayı kastedecek” şekilde sürdürülebilir kavramını kullanmıştır (Pisani, 2006). Sürdürülebilirlik düşüncesi, 1960' larda kaynak yönetiminden kaynaklanan çevresel bozulma konusundaki endişelere cevap olarak ortaya çıkmıştır. Çevre konusu giderek daha önemli hale geldikçe, sürdürülebilirlik ortak bir politik amaç olarak benimsenmiştir (McKenzie, 2004).

Sürdürülebilir kalkınma ise, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme imkânını engellemeden, mevcut neslin ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği anlamına gelmektedir (Brundtland, 1987). Sürdürülebilir kalkınma ekonomik, sosyal, mekânsal, kültürel ve çevresel



boyutları içermektedir. Bu boyutlar karşılıklı olarak birbirinden etkilenmektedir (Kaypak, 2011).

2002 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 2005-2014 yılları arasında uygulanan “Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim” programını kabul etmiştir (UNESCO, 2005). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ile bireyler, zorlukları çözen, kültürel çeşitliliğe saygı duyan insanlar olmaya ve daha sürdürülebilir bir dünya oluşturmaya katkıda bulunmaya teşvik edilmektedir (UNESCO, 2017). Ayrıca yerel ve küresel durumlarda bireylerin ve toplumların alacakları kararlarda bilgi, değer ve becerilerinin geliştirilmesine imkân sunar (Summer, Childs ve Corney, 2005). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi disiplinler arası olma, değerlere odaklanma, eleştirel düşünme, problem çözme, çeşitli öğretim yöntemleri kullanma, etkili karar verme ve yerelliği ön plana çıkarma gibi temel özelliklere sahiptir (UNESCO, 2005). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi bireylerin iletişim, planlama, dayanışma, motive etme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Haan ve Harenberg, 1999).

Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Göteborg raporunda (2001), sürdürülebilir kalkınmaya sosyal ve ekonomik boyutu yanında çevre boyutu da eklenmiştir. Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi olarak kabul edilen bu raporda çevre ile ilgili “İklim değişikliği, halk sağlığı, sürdürülebilir ulaşım ve doğal kaynakların yönetimi” olmak üzere dört öncelik yer almıştır. UNESCO programında ve Göteborg raporunda sürdürülebilir kalkınmanın sürdürülebilir çevre olmadan sağlanamayacağı vurgulanmaktadır (Tanrıverdi, 2009).

Avrupa Konseyi, 2006 yılında Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisini gözden geçirerek, 2001 yılında alınan kararları da kapsayan genişletilmiş bir rapor yayımlamıştır. Raporda hem mevcut hem de gelecek nesiller için yaşam kalitesinin sürekli iyileştirilmesine olanak sağlayan eylemleri tanımlamak ve geliştirmek amaçlanmaktadır. Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisinde 7 temel sorun ve bu sorunlara yönelik hedefler, amaçlar ve eylemler yer almaktadır (Council of the European Union, 2006). Aşağıda stratejilerin genel amaçları kısaca açıklanmaktadır:

*1. İklim değişikliği ve temiz enerji:* İklim değişikliğinin ve maliyetlerinin topluma, çevreye olumsuz etkilerini sınırlandırmak.

*2. Sürdürülebilir ulaşım:* Bireylerin, ekonomik, sosyal ve çevresel yönden ulaşım araç ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak. Bunların ekonomi, toplum ve çevre üzerinde istenmeyen etkilerini en aza indirmek.

*3. Sürdürülebilir tüketim ve üretim:* Ekosistemlerin taşıma kapasitesi içinde sosyal ve ekonomik gelişimi ele almak. Ekonomik büyümeyi çevresel bozulmadan ayırarak sürdürülebilir tüketim ve üretim modellerini teşvik etmek.

*4. Doğal kaynakların korunması ve yönetimi:* Ekosistem hizmetlerinin değerini kabul ederek yönetimi iyileştirmek. Doğal kaynakların aşırı kullanımından kaçınmak. Yenilenebilir doğal kaynakları, kapasitelerini aşmayan oranda kullanmak.

*5. Halk sağlığı:* Eşit koşullarda iyi halk sağlığını teşvik etmek ve sağlık tehditlerine karşı korumayı geliştirmek.

6. *Sosyal bütünleşme, nüfus (demografi) ve göç*: Nesiller arasında ve nesiller içinde dayanışmayı dikkate alarak toplumsal olarak kapsayıcı bir toplum oluşturmak. Bireysel refahın sürmesi için vatandaşların yaşam kalitesini güvence altına alarak arttırmak.

7. *Küresel açlık ve sürdürülebilir kalkınma sorunları*: Dünya çapında sürdürülebilir kalkınmayı aktif olarak teşvik etmek.

Sürdürülebilir kalkınma stratejisi geniş olarak ele alındığında, karar vermede ekonomik ve ekolojik düşünceleri organize ettiği; insanın insanla ve insanın doğa ile arasındaki uyumu yükseltmeyi amaçladığı görülmektedir (Bilgili, 2017).

Sürdürülebilir kalkınma felsefesinin öğretim programlarına yansıtılması, insanlığın ortak geleceğine ilişkin kaygıların paylaşarak, çözüm yollarının üretilmesinde ve uygulanmasında bireylerde ortak bilinç oluşturabilir (Yapıcı, 2003). Sürdürülebilir kalkınma felsefesinin öğretilmesine eğitim kademesinin her seviyesinde ve farklı bilim dallarında büyük önem verilmektedir (Ateş, 2019). Bireylerde farkındalık oluşturacak ve duyarlılık sağlayacak bu öğretim programlarından biri de sosyal bilgiler dersi öğretim programıdır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının, kaynakların sınırlılığının farkında, doğal çevreye duyarlı yaklaşan, doğal kaynakları korumaya çalışan, sürdürülebilir anlayışa sahip üretken ve aktif vatandaşlar yetiştirme vizyonu olduğu bilinmektedir. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, birden fazla öğrenme alanının bütünleşmesini ve bireylerin disiplinler arası çalışmasını sağlamaktadır (Sağdıç ve Şahin, 2015). Sosyal bilgiler dersi birçok sosyal bilimi aynı çatıda birleştirebilmesi, konulara küresel açıdan bakabilmesi, öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırabilmesi adına sürdürülebilir kalkınma eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde ilgili konu hakkında yapılan araştırmalar kapsamında sürdürülebilir kalkınma eğitimini farklı derslerin öğretim programlarında inceleyen araştırmalar yer alırken (Tanrıverdi, 2009; Demirbaş, 2011; Ateş, 2019) sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik yürütülen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Kaya ve Tomal, 2011). Kaya ve Tomal (2011) araştırmalarında 6. ve 7. sınıflar için hazırlanan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı sürdürülebilir kalkınma eğitimi çerçevesinde incelemektedir. Araştırma sonucunda programda yer alan genel amaçlardan 5'inin doğrudan, becerilerin, değerlerin ve kavramların tamamının, kazanımlardan 18'inin sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kazanımlar "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

2018 yılında sosyal bilgiler dersi öğretim programı revize edilmiştir. Yapılan araştırmalardan hareketle bu araştırma, yeni programda sürdürülebilir kalkınma stratejisine yer verilme durumuna dikkat çekmektedir. Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisinde ele alınan ekonomik, sosyal ve çevre boyutları, sosyal bilgiler dersi kapsamında bireylerin topluma katkı sağlaması, çevre duyarlılığı ile sürdürülebilir bir anlayışa sahip olması bağlamında ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (5, 6, 7. ve 8.sınıf) özel amaçları, beceri, değer ve kazanımları sürdürülebilir kalkınma strateji çerçevesinde incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, etkin bireylerin yetişmesi için öğretmenlere hizmet etme görevindedir. Bu program ve öğretmenler eşliğinde etkin bireyler olarak yetişecek nesillerin, sürdürülebilir kalkınma stratejilerini benimsemiş olması gerekmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilir kalkınma stratejisine dikkat çeken bu çalışmada, sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir.

1. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarında sürdürülebilir kalkınma stratejilerinin boyutları nasıl yer bulmaktadır?
2. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel becerilerinde sürdürülebilir kalkınma stratejilerinin boyutları nasıl yer bulmaktadır?
3. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel değerlerinde sürdürülebilir kalkınma stratejilerinin boyutları nasıl yer bulmaktadır?
4. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarında sürdürülebilir kalkınma stratejilerinin boyutları nasıl yer bulmaktadır?

### **Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma yöntemine sahiptir. Nitel araştırma algıların, durumların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konması amaçlanan, nitel bir sürecin izlendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeline göre gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırmada amaçlanan olguları içeren mevcut yazılı materyalleri analiz etme; zaman ve ekonomik açıdan katkıda bulunma, nitel araştırmalarda kullanılan önemli bir bilgi kaynakları olma özelliği taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda çalışmanın veri kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ile Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi (Council of the European Union, 2006) oluşturmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında incelenen 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi veri kaynakları, çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Veri kaynakları incelenerek, sınıflandırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, belirlenen temalar çerçevesinde sistematik ve net bir şekilde açıklanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016) amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizinde Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisini oluşturan “İklim değişikliği ve temiz enerji, Sürdürülebilir ulaşım, Sürdürülebilir tüketim ve üretim, Doğal kaynakların korunması ve yönetimi, Halk sağlığı, Sosyal bütünleşme, nüfus (demografi) ve göç, Küresel açlık ve sürdürülebilir kalkınma sorunları” stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde programda yer alan ve sürdürülebilir kalkınma stratejileri ile ilişkilendirilen özel amaçlar, kazanımlar, beceriler ve değerler belirlenmiştir. Kodlama sürecinde stratejilerin amaçları, hedefleri ve içerikleri göz önünde bulundurulurken program incelenmiştir. Bu süreçte sürdürülebilir kalkınma stratejileri vurgulanmaya çalışılarak, tablolarda sunulmuştur.

Bu kapsamda Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan özel amaçlar, beceriler, değerler ve kazanımlar sürdürülebilir kalkınma stratejisi ile ilişkilendirilip ilgili tablolarda yer verilerek güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler bir başka araştırmacı tarafından incelemesi yapılarak, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan özel amaçlar ve temel öğeler sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenerek alt başlık ve tablolarda bulgulara yer verilmektedir.

#### **Sosyal bilgiler dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma stratejileri ile ilişkili özel amaçlar**

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları kapsamında sürdürülebilir kalkınma stratejisi ile ilgili maddeler Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1.** *Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları*

<b>Sürdürülebilir kalkınma eğitimi stratejileri</b>	<b>Özel amaçlar</b>
Doğal kaynakların korunması ve yönetimi,	6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları.
Küresel açlık ve sürdürülebilir kalkınma sorunları	14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri.
Küresel açlık ve sürdürülebilir kalkınma sorunları	17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında toplam 18 özel amaç yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde bu özel amaçlardan 3 maddenin doğrudan sürdürülebilir kalkınma eğitimi stratejileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Programda yer alan “5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri” ile “8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları” maddeleri ise dolaylı olarak sürdürülebilir kalkınma eğitimiyle ilişkili olduğu söylenebilir. İlişkilendirilen özel amaçların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta olduğu görülmektedir.

#### **Sosyal bilgiler dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma stratejileri ile ilişkili temel beceriler**

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında sürdürülebilir kalkınma eğitimi ile ilgili olan beceriler Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2.** *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Sürdürülebilir Kalkınma Stratejileri ile İlişkili Temel Beceriler*

**Tablo 2.** *Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Temel Becerileri*

<b>Sürdürülebilir kalkınma stratejileri</b>	<b>Temel beceriler</b>
İklim değişikliği ve temiz enerji	Araştırma, eleştirel düşünme, gözlem, karar verme, öz denetim, iş birliği, çevre okuryazarlığı, problem çözme, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama
Sürdürülebilir ulaşım	Araştırma, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, mekânı algılama, karar verme, öz denetim, çevre okuryazarlığı, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama
Sürdürülebilir tüketim ve üretim	Araştırma, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, karar verme, öz denetim, iş birliği, sosyal katılım,
Doğal kaynakların korunması ve yönetimi	Araştırma, finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, karar verme, öz denetim, iş birliği, çevre okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme
Halk sağlığı	Araştırma, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme
Sosyal bütünleşme, nüfus (demografi) ve göç	Araştırma, finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, mekânı algılama, karar verme, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama
Küresel açlık ve sürdürülebilir kalkınma sorunları	Araştırma, finansal okuryazarlık, mekânı algılama, empati, gözlem, hukuk okuryazarlığı, karar verme, öz denetim, iş birliği, çevre okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında toplam 27 temel beceri yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınma stratejileri açısından araştırma, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, mekânı algılama, empati, gözlem, hukuk okuryazarlığı, karar verme, öz denetim, iş birliği, çevre okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri olmak üzere toplam 17 temel beceri tespit edilmiştir. Sürdürülebilir kalkınma stratejilerinin amaçları ve içeriği kapsamında programda yer alan temel becerilerin büyük bir kısmı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

### **Sosyal bilgiler dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma stratejileri ile ilişkili değerler**

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında sürdürülebilir kalkınma eğitimi ile ilgili olan değerler Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3.** *Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Temel Becerileri*

<b>Sürdürülebilir kalkınma stratejileri</b>	<b>Temel değerler</b>
İklim değişikliği ve temiz enerji	Dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik
Sürdürülebilir ulaşım	Dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik
Sürdürülebilir tüketim ve üretim	Duyarlılık, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik
Doğal kaynakların korunması ve yönetimi	Duyarlılık, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik
Halk sağlığı	Adalet, eşitlik, dayanışma, duyarlılık, sorumluluk, tasarruf, yardımseverlik
Sosyal bütünleşme, nüfus (demografi) ve göç	Adalet, barış, eşitlik, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, vatanseverlik
Küresel açlık ve sürdürülebilir kalkınma sorunları	Adalet, barış, eşitlik, dayanışma, duyarlılık, saygı, sorumluluk, yardımseverlik

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında toplam 18 değer yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma stratejileri açısından, adalet, eşitlik, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, barış, yardımseverlik olmak üzere toplam 11 temel beceri tespit edilmiştir. Sürdürülebilir kalkınma stratejilerinin amaçları ve içeriği kapsamında programda yer alan temel değerlerin büyük bir kısmı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

### **Sosyal bilgiler dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma stratejileri ile ilişkili kazanımlar**

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında sürdürülebilir kalkınma stratejileri ile ilgili olan kazanımlar Tablo 4-10 arasında verilmektedir.

**Tablo 4.** *Sürdürülebilir Kalkınma Stratejilerini İçeren Kazanımların Sınıflara Göre Karşılaştırmalı Analizi*

Sınıf	Sürdürülebilir kalkınma stratejilerini içeren kazanımlar		Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
4.sınıf	5	15,15	33	100
5.sınıf	6	18,18	33	100
6.sınıf	2	5,88	34	100
7.sınıf	6	19,35	31	100
Toplam	19	14,50	131	100

Tablo 4 incelendiğinde 4. sınıfta 33 kazanımın %15,15'i, 5. sınıfta 33 kazanımın %18,18'i, 6. sınıfta 34 kazanımın %5,88'i, 7. sınıfta 31 kazanımın %19,35'inin sürdürülebilir kalkınma stratejisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında toplam 131 kazanım vardır. Bu kazanımların %14,50'sinin sürdürülebilir kalkınma stratejisi kapsamında yer aldığı söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin kazanımların dağılımının sınıf seviyesine göre farklı olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** *“İklim Değişikliği Ve Temiz Enerji” Boyutu Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Dağılımı*

Sınıf	Öğrenme alanı	Kazanımlar
5	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.5.3.2.Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
5	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.5.3.4.Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
6	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.6.3.4.Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Tablo 5 incelediğinde “İklim değişikliği ve temiz enerji” boyutu açısından “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında bilgi sunma (açıklama), bilgiyi sorgulamaya (çıkarımlarda bulunma, sorgulama) yönelik yer aldığı görülmektedir.

5. sınıfta yer alan kazanımlarda iklimin önemi ve iklimin insan davranışlarını ne şekilde etkilediği, yakın çevredeki afet ve çevre sorunları ele alınmaktadır. 6. sınıfta yer alan kazanımlarda iklim özelliklerinin farklı yerlerde yaşayan insan yaşantılarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi üzerinde durularak, ekonomik faaliyetlerle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanmaktadır.

**Tablo 6.** “Sürdürülebilir Tüketim Ve Üretim” Boyutu Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Dağılımı

Sınıf	Öğrenme alanı	Kazanımlar
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
5	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.
5	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.
7	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.

Tablo 6 incelediğinde “Sürdürülebilir tüketim ve üretim” boyutu açısından “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kapsamında çoğunlukla bilgiyi sunma (açıklama), bilgi oluşturma (geliştirme) ve davranışa yönelik (seçim yapma, kullanma, sergileme) yer aldığı görülmektedir.

4. sınıfta yer alan kazanımlarda bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli seçimler yapması ve bilinçli tüketici davranışlarına sahip olarak sürdürülebilir tüketim davranışları ele alınmaktadır. 5. sınıfta yer alan kazanımlarda ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerinin analiz edilmesi ile buna bağlı yeni fikirler geliştirilerek sürdürülebilir kalkınma vurgulanmaktadır. 7. sınıfta yer alan kazanımda ise üretimde toprağın önemi vurgulanmaktadır.

**Tablo 7.** “Halk Sağlığı” Boyutu Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Dağılımı

Sınıf	Öğrenme alanı	Kazanımlar
4	Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
6	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

Tablo 7 incelediğinde “Halk sağlığı” sürdürülebilir kalkınma stratejisi “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı kapsamında davranışa (kullanma) ve bilgiyi sorgulamaya (analiz etme) yönelik yer aldığı görülmektedir. 4. sınıfta yer alan kazanım ile teknolojik ürünlerin kullanım kılavuzlarına yer verilerek, dikkatli kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. 6. sınıfta yer alan kazanım ile kaynaklar tüketilirken canlı yaşamının da dikkate alınması gerektiği canlıların sürdürülebilirliği açısından vurgulanmaktadır.

**Tablo 8.** “Doğal Kaynakların Korunması Ve Yönetimi” Boyutu Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Dağılımı



Sınıf	Öğrenme alanı	Kazanımlar
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
7	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.

Tablo 8 incelendiğinde “Doğal kaynakların korunması ve yönetimi” boyutu “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı kapsamında davranışa (kullanma, ve bilgiyi sunmaya ilişkin (açıklama) kazanımların yer aldığı görülmektedir. 4. sınıfta yer alan kazanımda kaynakları bilinçli bir şekilde kullanarak tasarrufta bulunulması gerektiği vurgulanır. 7. sınıfta yer alan kazanımda doğal kaynakların korunması kapsamında toprağın önemine değinilerek ele alınması gerektiği ileri sürülebilir.

**Tablo 9.** “Sosyal Bütünleşme, Nüfus (Demografi) Ve Göç” Boyutu Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Dağılımı

Sınıf	Öğrenme alanı	Kazanımlar
4	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
5	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.
7	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
7	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.
7	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Tablo 9 incelediğinde “Sosyal bütünleşme, nüfus (demografi) ve göç” boyutu “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında bilgiyi sunmaya (örnek verme, yorumlama) ve bilgiyi sorgulamaya (çıkarımda bulunma, tartışma) yönelik yer aldığı görülmektedir. 4. sınıfta yer alan kazanımda yaşadığı yerin nüfus özellikleri hakkında bilgi sahip olması belirtilmektedir. 5. sınıfta yer alan kazanımda nüfus ve yerleşmenin dağılımına etki eden faktörler belirtilmektedir. 7. sınıfta yer alan kazanımlarda yerleşmeyi etkileyen unsurlar, nüfusun dağılımı ve göç olgusu ele alınmaktadır.

**Tablo 10.** “Küresel Açlık Ve Sürdürülebilir Kalkınma Sorunları” Boyutu Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Dağılımı

Sınıf	Öğrenme alanı	Kazanımlar
5	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afet ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

- 
- 7 Küresel Bağlantılar SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.
- 

Tablo 10 incelediğinde “Küresel açlık ve sürdürülebilir kalkınma sorunları” boyutu “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı kapsamında bilgiyi sorgulamaya (sorgulama), bilgi oluşturmaya (öneri geliştirme) yönelik yer aldığı görülmektedir. 5.sınıfta yer alan kazanımda doğal afet ve çevre sorunlarının nedenleri ele alınmaktadır. 7. sınıfta yer alan kazanımda küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları gibi sürdürülebilir kalkınma sorunları ele alınarak çözüm önerileri sunulmaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile çevre duyarlılığına ve sürdürülebilir çevre anlayışına sahip, doğal kaynakları koruyan, sorunlara ilişkin çözüm üreten, güncel konulara duyarlılık gösteren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Programın özel amaçlarına bakıldığında “çevre ve sürdürülebilir” kavramları yer almaktadır. Programda belirlenen 18 özel amaç içerisinde 3 amacın doğrudan sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu özel amaçlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta olduğu görülmektedir. Sürdürülebilir kavramı programın özel amaçları arasında yer alması bu konuya önem verildiğini göstermektedir. Aynı şekilde fen bilimleri dersi öğretim programında (2018) önceki yılların programlarına göre bu konuya daha geniş yer verildiği görülmüştür (Ateş, 2019).

Programda doğrudan veya dolaylı olarak sürdürülebilir kalkınma stratejisi ile ilişkili 17 beceriye yer verilmektedir. Programda yer alan bu beceriler ile sürdürülebilir kalkınma eğitimi ilişkin farkındalık oluşturmak ve bilinçli karar verebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Programda ilişkilendirilen eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerileri UNESCO (2005) sürdürülebilir kalkınma eğitimi çerçevesinde vurgulandığı görülmektedir. Programda yer alan becerilerin sürdürülebilir kalkınma stratejisi açısından yeterli şekilde yer aldığı söylenebilir.

Programda sürdürülebilir kalkınma stratejisi ile ilişkili 11 değer yer almaktadır. Konu ile ilişkili doğal kaynakların kullanımı, korunması, sorunlara duyarlılık sağlanması ele alınmaktadır. Bahsi geçen bu konuların sonraki kuşaklara aktarılması için bireylerin öncelikle sürdürülebilir kalkınma eğitimi ile ilişkili değerlere sahip olması gerekmektedir. Sürdürülebilir kalkınma stratejileri açısından incelendiğinde programda yer alan değerlerin yeterli şekilde yer aldığı görülmektedir.

Programda her sınıf seviyesinde sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin kazanımlar yer almaktadır. Çevre kavramı genel olarak kazanımlarda bireyin yakın çevresi/yaşadığı çevresi, doğal çevre olarak belirtilmekte iken sürdürülebilir veya sürdürülebilir çevre kavramı kazanım cümlelerinde yer verilmemiştir. McKeown (2002) sürdürülebilir bir gelecek için eğitim programlarında sürdürülebilirlik kavramının yer verilmesine yönelik yenilikler yapılmasını vurgulamaktadır. Program kapsamında sürdürülebilir kalkınma stratejilerini içeren 19 kazanım olduğu tespit edilmiştir. Kazanım sayısının en fazla 5. ve 7. sınıflarda; en az 6. sınıfta olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Yapıcı'nın (2003) ders programlarındaki çevre ile ilgili konuların, sürdürülebilir kalkınma düşüncesini yeni yetişen nesillere aktarmada yetersiz olduğu tespitini

desteklemektedir. Araştırma kapsamında incelenen programda yer alan kazanımlar çoğunlukla bilgiyi sorgulama, bilgiyi sunma ve davranış kazandırma; bir kısmı ise bilgi oluşturmaya yöneliktir.

Sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde incelenen kazanımlar en çok “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer almakta, bu öğrenme alanını “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı takip etmektedir. Kaya ve Tomal (2011) çalışmasında 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında (6. ve 7. sınıf) sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik kazanımların “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında yoğunlaşırken, diğer öğrenme alanlarının bu konuda yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Benzer bir çalışmada ise, Coğrafya dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin kazanımlara en çok “Çevre ve Toplum” öğrenme alanında yer verildiği saptanmıştır (Demirbaş, 2011). Sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde incelenen kazanımların genellikle insan, yer ve çevre etkileşimini tanıma, kaynaklara önem verme, dünyanın gündemini takip etme odaklı öğrenme alanlarında yer aldığı söylenebilir.

Programda Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi kapsamında başlıca iklim değişikliği ve temiz enerji, sürdürülebilir tüketim ve üretim ile sosyal bütünleşme, nüfus ve göç konularına yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. Sürdürülebilir ulaşım ile ilişkili kazanımların yer almadığı görülmektedir. Bunun sebebi İlkokul 4.sınıf Trafik Güvenliği dersi kapsamında sürdürülebilir ulaşım boyutunun ele alınması olabilir.

“İklim değişikliği ve temiz enerji” boyutuna yönelik olarak iklimin önemi ve iklimin insan davranışlarına etkisi, iklim özellikleri, kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi, yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi kazanımlarda yer almaktadır. “Sürdürülebilir tüketim ve üretim” boyutu ile ilgili genellikle kaynakların sınırlılığı, bilinçli tüketici davranışları, ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerinin analiz edilmesi, kaynaklar tüketilirken canlı yaşamının dikkate alınması gerektiği kazanımlarda yer almaktadır. “Sosyal bütünleşme, nüfus ve göç” boyutu bağlamında yaşadığı yerin nüfus özellikleri, nüfus ve yerleşme, nüfusun dağılışı ve göç olgusu kazanımlarda yer almaktadır. Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisinde yer alan boyutlara farklı disiplinlerin öğretim programında yer verilmediği ya da çok az yer verildiği görülmektedir (Tanrıverdi, 2009; Ateş, 2019).

Özetle, sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında sürdürülebilir kalkınmaya yer verilerek, konunun önemine dikkat çekilmekte ve konuya ilişkin farkındalık oluşturmak hedeflemiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretim programında sürdürülebilir kalkınma stratejilerine ilişkin kazanımlara sınıf seviyesine ve öğrenme alanları açısından orantılı şekilde daha fazla yer verilebilir.

Öğretim programında sürdürülebilir kalkınma stratejilerine ilişkin kazanımların kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilebilir.

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından sosyal bilgiler öğretim programının şekil bulduğu ders kitapları incelenebilir.

Disiplinler arası bir yaklaşımda farklı öğretim programları da sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1),101-127.
- Bilgili, M. Y. (2017). Ekonomik, ekolojik ve sosyal boyutlarıyla sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 559-569.
- Bruntland, G. (1987). *Our common future: The world commission on environment and development*, Oxford, Oxford University Press.
- Council Of The European Union. (2006). “Commission report Brussels”. <https://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2010917%202006%20INIT25.09.2019 tarihinde erişilmiştir>.
- Demirbaş, Ö. Ç. (2011). Coğrafya dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 596-615.
- Haan, G. & Harenberg, D. (1999). *Bildung für nachhaltige entwicklung*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 72. Bonn: Bund-Länder-Kommission.
- Göteborg European Council (2001). Presidency Conclusions. [Online] Retrieved on 15-17 July 2007, [http://aei.pitt.edu/43342/1/Goteborg\\_2001.pdf](http://aei.pitt.edu/43342/1/Goteborg_2001.pdf) adresinden 25.12.2019 tarihinde erişildi.
- Kaya, M. F., ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.
- Kaypak, Ş. (2011). Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir bir kalkınma için sürdürülebilir bir çevre. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), 19-33.
- Koçoğlu, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin imgesel algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(3), 107-126.
- McKenzie, S. (2004). Social sustainability: Towards some definitions. Hawke Research Institute Working Paper Series, No:27.
- McKeown, R. (2002). Progress has been made in education for sustainable development. *Applied Environmental Education and Communication*, 1, 21-23.
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6. ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Sağdıç, A. ve Şahin, E. (2015). Sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik inançlar: Ölçek geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 161-180.

- Pisani, J. A. (2006). Sustainable development- Historical roots of concept. *Environmental Sciences*, 3(2), 83-96.
- Summers, M., Childs, A., and Corney, G. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: Issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*, 11(5), 623-647.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 89-103.
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 223-230.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development, <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> adresine 26.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2005). United Nations decade of education for sustainable development 2005-2014. International implementation scheme. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937> adresine 25.10.2019 tarihinde erişilmiştir.